

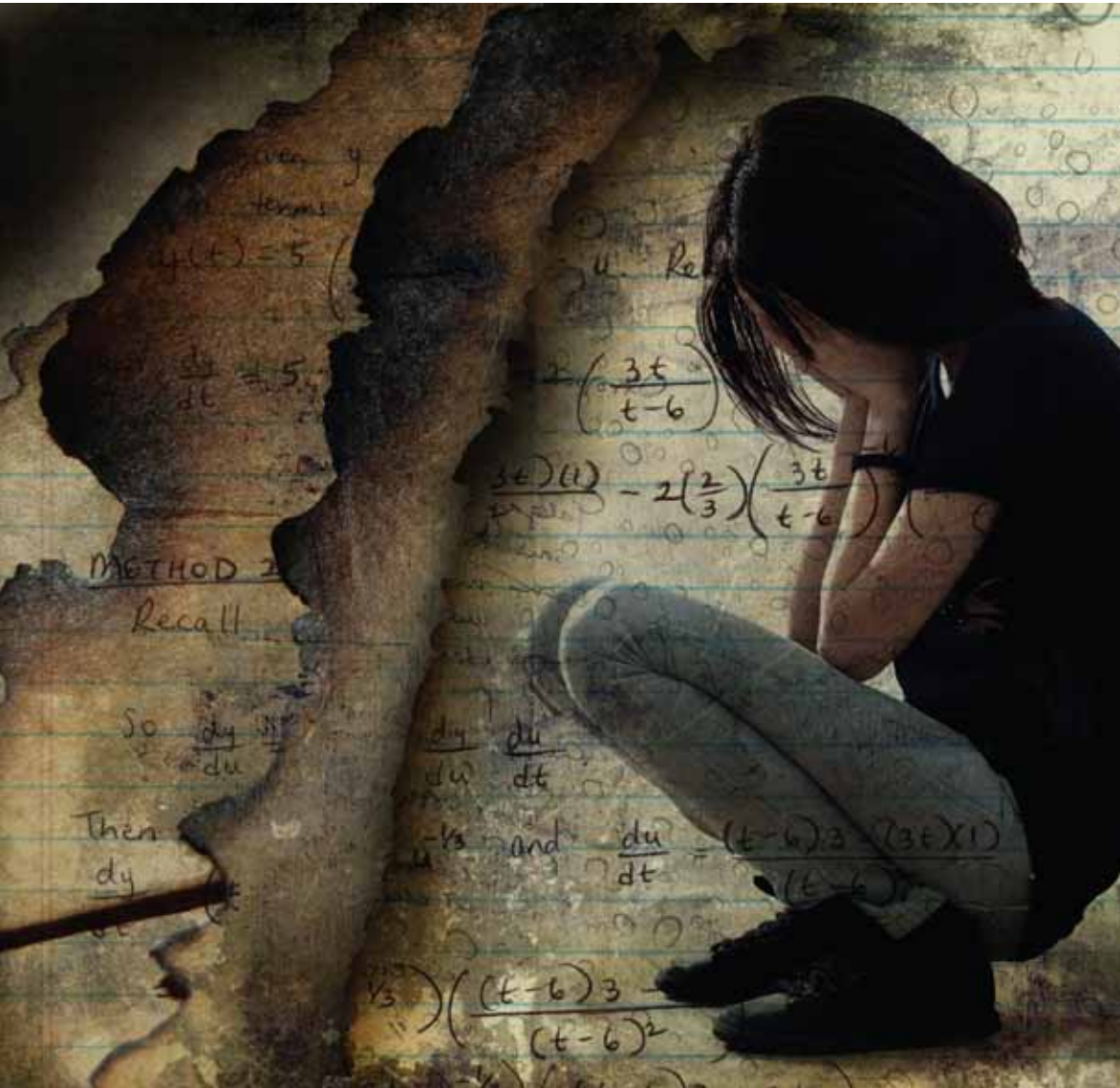


REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 13, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2011 | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 13, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2011 | Tercera época



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

RECTOR

Mtro. Juan José Corona López

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA
Y FINANCIERA**

C.P. Arturo Castillo González

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL

Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

**ÁREA DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN
Y EDUCACIÓN CONTINUA**

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

ÁREA DE LA SALUD

Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria

ÁREA DE HUMANIDADES

Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA

Dra. Midelvía Viveros Paulín

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA

Lic. Carlota Blanco Cousiño

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 13, núm. 2, julio-diciembre de 2011 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Miguel Ángel Campos Hernández

SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Anabell Pagaza Arroyo

DIRECTOR EDITORIAL | José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

JEFE DE DISEÑO | Javier Curiel Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilovich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dra. Martha Rebeca Herrera (Instituto Nacional de Antropología e Historia) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Patricia Molinar Palma (Universidad Autónoma de Sinaloa) | Dra. Graciela Aurora Mota Botello (Universidad Nacional Autónoma de México / Propagac) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Juan José Sánchez Sosa (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocio Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

REDACCIÓN | Camilo de la Vega M. y Angélica Monroy L.

ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), EBSCO (Elton B. Stephens Company), IRESIE (Banco de datos sobre Educación Iberoamericana) y PsycINFO (American Psychological Association).

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.

Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446

Fax: 54 87 13 56

E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada: Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la UIC Universidad Intercontinental, A.C. | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-040911100100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Master Copy S.A. de C.V., Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, C.P. 03220, México D.F., Tel. 5524 2383 | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental, A.C., Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en julio de 2011.

Índice

- 5 Presentación
Miguel Ángel Campos Hernández

Investigación

- 11 Ideación suicida y su relación
con variables de identificación personal
en estudiantes universitarios mexicanos
José Carlos Rosales Pérez y Martha Córdova Osnaya
- 33 Predicción de los afectos asociados con la
masturbación en estudiantes universitarios
José Moral de la Rubia
- 53 Validación psicométrica de la escala
unidimensional del *burnout* estudiantil
Arturo Barraza Macías
- 77 La alteridad desde el desarrollo evolutivo,
un estudio durante el primer año del niño
Freddy González Silva
- 99 Experiencias de flujo y rendimiento escolar en
adolescentes
*Manuel G. Jiménez-Torres y Francisco Cruz
Quintana*

- 121 El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos
Mariano Castellaro y Martín Dominino
- 149 Trayecto laboral en el magisterio: los caminos para llegar a ser directivo escolar
Claudia Navarro Corona, Graciela Cordero Arroyo y Rosa María Torres Hernández
- 179 Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria
Pedro Sánchez Escobedo y Ángel Valdés Cuervo
- 199 ¿Que nos mantiene juntos? Explorando el compromiso y las estrategias de mantenimiento en la relación marital
Ruth Nina-Estrella
- 223 Código ético de psicoanalistas y psicoterapeutas
Consejo mexicano de psicoanálisis y psicoterapia, A.C.

Reseñas

- 231 Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza
María Angélica Alucema Molina

Presentación

Miguel Angel Campos Hernández

La educación ha vuelto a ubicarse en la mirada de diversos sectores de la sociedad como un factor potencial para el desarrollo de valores y comportamientos acordes con la convivencia social y el desarrollo cultural de la sociedad y de cada uno de sus miembros. A pesar de que los sistemas escolares atraviesan por un severo proceso de cuestionamiento en cuanto a su calidad y su aporte a los procesos cívicos y socio-culturales en general, no se ha perdido el interés por encontrar en ellos el potencial para orientarlos y fortalecerlos. El potencial y la realidad de los sistemas educativos parecen pasar por desequilibrios, y es necesario superar éstos con la participación de los diversos sectores interesados en el mejoramiento del sistema educativo, desde las políticas adecuadas hasta su implementación y el desarrollo de personal calificado en las diversas instancias organizativas; desde la formación de profesores hasta sistemas didácticos y evaluativos pertinentes: todo ello requiere atención, todo ello debe efectuarse, siempre con altura de miras.

En este panorama, la investigación es absolutamente necesaria. No puede haber un sistema educativo sin un soporte de investigación que tome en cuenta la problemática y la dinámica de la educación de nuestro medio. Los resultados de estudios y experiencias provenientes del exterior son necesarios; conviene atenderlos y revisarlos con cuidado, puesto que mucho de lo que allí se consigna puede tomarse para alimentar nuestros propios procesos educativos. La investigación local, que por definición parte de situaciones, contextos, problemáticas y dinámicas locales, tiene

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUUE). Director Académico de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13 núm. 1, enero-junio 2011, pp. 5-6.

mucho que aportar al entendimiento, a la comprensión de tales procesos. Los aportes investigativos nos permiten el acercamiento a dichos aspectos en varios niveles, desde la política educativa hasta el acto individual en el aula, desde alguna perspectiva o fundamento teórico, con coherencia, con respeto al propio proceso educativo y, en general, con lujo de detalle. En este contexto de la investigación, la *Revista Intercontinental Psicología y Educación* cumple con una importante tarea de difundir el conocimiento en ambos campos, lo cual permite a los investigadores, en forma individual o colectiva, exponer sus hallazgos ante la comunidad académica y todos aquellos involucrados en la operación del sistema educativo nacional, con voluntad de informarse respecto de su propio ámbito de acción. Esperamos que en la lectura de los reportes así expuestos, todos ellos encuentren facetas nuevas, específicas, sugerentes, importantes, relevantes, del proceso educativo.

Esta función se cumple, con el mismo interés, en el área de la psicología. Sus investigadores, estudiantes y comunidad profesional encontrarán en nuestra revista contenidos temáticos, teóricos, metodológicos, en los que se recogen dinámicas de orden psicosocial y del comportamiento individual relevantes en diversos ámbitos de la vida social. En estas dos áreas, la psicológica y la educativa, el análisis de experiencias, basado en un tratamiento teórico y metodológico consistente, se convierte en un aporte para todos los interesados en enriquecer su conocimiento y su reflexión en el ámbito de la caracterización de dichas experiencias, aprovechando tanto las formas de estudiarlas como los fundamentos que subyacen en los reportes correspondientes.

Por todo lo anterior, reiteramos nuestra invitación a todos los interesados en *dar a conocer* los resultados de su investigación formal, para que utilicen este medio de difusión, en la medida en que cumplan con los requerimientos establecidos para ello en la propia revista. También invitamos a investigadores, profesionales, líderes, profesores y estudiantes, a *leer* los materiales en ella publicados. Todos nos beneficiaremos y encontraremos un recurso que servirá como medio, lugar y significado de referencia en el desarrollo de ambos campos, el psicológico y el educativo.

dossier

Ideación suicida y su relación con variables de identificación personal en estudiantes universitarios mexicanos

José Carlos Rosales Pérez y Martha Córdova Osnaya

Resumen

En una muestra de 337 estudiantes de la Universidad Tecnológica “Fidel Velázquez” del Estado de México, se investigó: la fiabilidad y validez factorial de la escala de ideación suicida Roberts-CES-D; la presencia de ideación suicida; las variables de identificación personal asociadas con la ideación suicida; y las diferencias conforme al género. Los resultados mostraron fiabilidad y validez factorial de la escala; presencia de ideación suicida similar entre ambos géneros (género masculino = 1.82, 13.4%; género femenino = 1.75,

Abstract

In a sample of 337 students of the Technological University Fidel Velázquez of the State of Mexico, was investigated: the reliability and factorial validity of the suicidal ideation scale, Roberts-CES-D; the presence of suicidal ideation; personal identifying associated with suicidal ideation; and differences according to gender. The results showed reliability and validity of the scale factor; similar suicidal ideation among both genders (masculine gender = 1.82, 13.4%; feminine gender = 1.75, 13.1%); equality in the presence of

JOSÉ CARLOS ROSALES PÉREZ y MARTHA CÓRDOVA OSNAYA. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Carrera de Psicología. [jerosales@campus.iztacala.unam.mx] [mcordova@campus.iztacala.unam.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 9-30.
Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2010 | Fecha de aceptación: 15 marzo de 2011

13.1%); igualdad en la presencia de ideación suicida entre ambos géneros ($t_{(315)} = 0.17, p > .05$); distintas variables asociadas a la ideación suicida conforme al género. Se concluye la conveniencia de que los estudios del comportamiento suicida consideren al género.

PALABRAS CLAVE
suicidio, jóvenes, género

suicidal ideation among both genders ($t(315) = 0.17, p > .05$); different variables associated with suicidal ideation according to gender. We conclude that the convenience of suicidal behavior studies consider gender.

KEY WORDS
suicide, youth, gender

Introducción

En 2006, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) lanzó un comunicado de prensa, cuyo encabezado textualmente decía: “Número de muertes por suicidio supera las causadas conjuntamente por guerras, terrorismo y asesinatos” (OPS, 2006). La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que mundialmente cada año se cometen 900 000 suicidios, lo cual significa una muerte cada 40 segundos (OMS, 2010).

En nuestro país, la tasa de suicidios se estima entre 4 y 5 suicidios al año (número de suicidios por cada 100 000 habitantes). El porcentaje de suicidios con respecto de las muertes violentas en los grupos de edades de 15 a 24 años, incrementó de un promedio de 5% en el quinquenio de 1990 a 1994 a un promedio de 12% del quinquenio 2002 al 2006, lo que sitúa al suicidio entre las primeras diez causas de muerte en adolescentes y jóvenes mexicanos (INEGI, 2008).

La investigación del comportamiento suicida no sólo implica al suicidio consumado. En 1970, el Centro de Estudio para la Prevención del Suicidio, del Instituto Nacional de Salud Mental, en Estados Unidos de Norteamérica convocó a una gran audiencia conformada por un comité de clasificación presidido por Aaron Beck, cuyo objetivo era lograr un consenso en definiciones ampliamente usadas en cuanto al comportamiento suicida,

pues se carecía de definiciones consistentes, lo cual generaba confusiones en el estudio de esta problemática. De ahí que el fenómeno suicida se describiera como suicidio consumado, intento de suicidio e ideación suicida. Cada constructo se califica categóricamente por variables específicas de intensidad, letalidad y método (Brown, Jeglic, Henriques y Beck, 2008).

Las líneas importantes de investigación del suicidio corresponden al estudio del factor cognitivo (ideación suicida) o del factor conductual (intento suicida y suicidio consumado).

Esta investigación se orienta hacia el estudio del factor cognitivo del suicidio (ideación suicida), constructo teórico manifiesto en aquellas personas que desean y planean cometer un suicidio y que no han realizado un intento suicida reciente (Beck, Kovacs y Wiessman, 1979).

Dos son los motivos que sitúan la importancia del estudio de la ideación suicida. En primer lugar, porque generalmente no se presenta sola, sino en interacción con otros factores de riesgo como el funcionamiento psicopatológico y psicosocial anormal (Steinhausen y Metzke, 2004), cuadros depresivos (TARRIER y Gregg, 2004), trastornos de ansiedad, esquizofrenia (Goodwin, Beautrais y Fergusson, 2004) o consumo de alcohol y drogas (Groleger, Tomori y Kocmur, 2003). En segundo lugar, porque se ha encontrado evidencia del incremento del factor de riesgo asociado con el intento suicida cuando se presenta ideación suicida alta (Goodwin *et al.*, 2004; Roberts, Roberts y Chen, 1998), además de que los factores de riesgo para la ideación suicida son los mismos que para el suicidio consumado (Gunnell, Harbord, Singleton, Jenkins y Lewis, 2004).

La investigación de la ideación suicida en México ha sido en esencia de corte epidemiológico. Se ha encontrado que aproximadamente 50% de los jóvenes estudiantes de secundaria y bachillerato presenta algún síntoma de ideación suicida (López, Medina-Mora, Villatoro, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1995; Medina-Mora, López, Villatoro, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1994), mientras que aproximadamente 27% de estudiantes universitarios presentan al menos un síntoma de ideación suicida (González-Forteza, García, Medina-Mora y Sánchez, 1998). Y cerca de 4% de los estudiantes universitarios manifestaron que alguna vez

en la vida pensaron en suicidarse (Lazarevich, Delgadillo, Rodríguez y Mora, 2009). Lo anterior confirma que la edad es un factor de riesgo para la manifestación de la ideación suicida.

Son pocas las investigaciones publicadas sobre ideación suicida en estudiantes universitarios mexicanos (Córdova, Rosales, Caballero y Rosales, 2007; González, Díaz, Ortiz, González-Forteza y González, 2000; González-Forteza, García *et al.*, 1998; Lazarevich *et al.*, 2009). De estas investigaciones, dos informan del empleo de la Escala de Ideación Suicida de Beck para registrar la presencia de ideación suicida, con indicación de fiabilidad aceptable: .92 (Córdova *et al.*, 2007) y .84 (González *et al.*, 2000). Una investigación refiere el uso de la Escala de Roberts-CES-D, con reporte de fiabilidad de adecuada: .71 (González-Forteza, García *et al.*, 1998). Y otra con señalamiento del uso de la escala de riesgo suicida de Plutchik, sin mención de la fiabilidad y validez (Lazarevich *et al.*, 2009). De estas investigaciones, sólo dos indicaron validez factorial; una, correspondiente a la escala de Beck, con agrupación de reactivos en cuatro factores (González *et al.*, 2000). Y otra, referente a la escala de Roberts-CES-D, con agrupación de los reactivos en un factor (González-Forteza, García *et al.*, 1998).

Respecto de las variables asociadas a la ideación suicida en jóvenes universitarios mexicanos, se ha reportado haber vivido la infancia sin ambos padres (Córdova *et al.*, 2007), problemas familiares (Lazarevich *et al.*, 2009), consumo de café y medicamentos no prescritos, considerar que su vida había sido trastornada últimamente (Córdova *et al.*, 2007), no contar con suficientes recursos económicos, problemas económicos (Córdova *et al.*, 2007; Lazarevich *et al.*, 2009), consumo de alcohol y drogas (Córdova *et al.*, 2007; Lazarevich *et al.*, 2009), haber recibido atención psicológica, percibir un futuro incierto, difícil (Córdova *et al.*, 2007), autoestima, estrés social (González-Forteza, García, *et al.*, 1998). Y, por género, en hombres, respuestas agresivas de afrontamiento hacia la familia (González-Forteza, García *et al.*, 1998), problemas académicos (Lazarevich *et al.*, 2009); en mujeres, deficiente relación con el padre (González-Forteza, García *et al.*, 1998), problemas de pareja (Lazarevich *et al.*, 2009).

En suma, para la identificación de la presencia de ideación suicida en jóvenes universitarios mexicanos, sólo se ha notificado validez y fiabilidad con el uso de la escala de Beck y con el empleo de la escala de Roberts-CES-D. Con la observación de que con la escala de Roberts-CES-D se ha reportado fiabilidad (alfa de Cronbach $> .70$) y validez factorial al ser aplicada en estudiantes mexicanos de secundaria, preparatoria y universidad (González-Forteza, Berenzon, Tello, Facio y Medina-Mora, 1998; González-Forteza, García *et al.*, 1998; Serrano y Flores 2003, 2005). En tanto que con la escala de Beck, se ha informado de fiabilidad y validez factorial en estudiantes universitarios, pero no en estudiantes de Educación Media Superior, puesto que, en este último caso, se ha registrado fiabilidad aceptable ($\alpha = .76$), pero no validez factorial (Córdova y Rosales, en prensa).

Por otra parte, las principales variables que se han reportado asociadas a la presencia de ideación suicida en jóvenes universitarios mexicanos, han sido: condiciones familiares (haber vivido la infancia sin ambos padres, problemas familiares, respuestas agresivas de afrontamiento hacia la familia), consumo de sustancias (café, medicamentos, alcohol, drogas), condiciones económicas, antecedentes de atención psicológica o psiquiátrica, percepción negativa del futuro, autoestima y estrés social. Y, por género, en hombres, problemas académicos; en mujeres, problemas con la pareja.

Lo anterior señala que además de haber poca información acerca de la presencia y las variables asociadas con la ideación suicida en jóvenes universitarios mexicanos, es necesario confirmar la pertinencia de la escala de Roberts-CES-D aplicada a esta población, además de mayor información de posibles diferencias, entre jóvenes del género masculino y del género femenino, con respecto de las variables de identificación personal relacionadas con la presencia de ideación suicida. Por todo lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron: a) identificar la fiabilidad y validez factorial de la escala de ideación suicida Roberts-CES-D; b) registrar la presencia de ideación suicida; c) registrar los valores de variables de identificación personal asociadas con la ideación suicida en estudiantes

de la Universidad Tecnológica “Fidel Velázquez” del Estado de México; d) comparar los resultados de acuerdo con el género.

Método

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra no aleatoria de 337 estudiantes de la Universidad Tecnológica “Fidel Velázquez” del Estado de México, aunque la muestra final quedó conformada por 317 estudiantes, pues se prescindió de 20 cuestionarios, debido a que no cubrieron el criterio mínimo de 80% de respuestas en el instrumento. La muestra resultante se integró por 164 jóvenes del género masculino (51.7%) y 153 jóvenes del género femenino (48.3%), con edad promedio de 19.72 años, $DE = 2.09$, con edad mínima de 17 años y máxima de 31 años.

INSTRUMENTO

Se utilizó el instrumento denominado Detección de Ideación Suicida en Jóvenes, elaborado por el proyecto de investigación Evaluación de la Ideación Suicida en Jóvenes, del programa de investigación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Este instrumento consta de tres secciones:

Sección I. Datos de identificación personal. Se integra por un cuestionario de 26 preguntas (23 cerradas, 3 abiertas) sobre aspectos generales y específicos de identificación personal. Las preguntas de aspectos generales incluyen preguntas tales como edad, género, estado civil, etcétera. Y las preguntas específicas refieren aspectos que, de acuerdo con la literatura, se asocian con la ideación suicida: abuso sexual, promedio de calificaciones, haber recibido atención psiquiátrica, etcétera.

Sección II. Datos psicológicos Se compone por la escala de actitud disfuncional de Weissman y Beck (1978); la escala de locus de control, adaptada por González-Forteza (1992); la escala de desesperanza de Beck,

Weissman, Lester y Tretler (1974); la escala de apoyo social percibido de Zimet, Dahlem y Farley,(1988); y la escala de estado emocional de Berwick, Murphy, Goldamn, Ware, Barsky y Weinstein (1991).

Sección III. Ideación Suicida. Se encuentra constituida por la escala de ideación suicida Roberts-ces-d, la cual consta de cuatro reactivos. Un primer reactivo —“no podía seguir adelante”—, correspondiente al reactivo número 20 de la escala de depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), (Radloff, 1977). Y tres reactivos —“tenía pensamientos sobre la muerte”, “sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto(a)”, “pensé en matarme”— diseñados por Roberts, Roberts y Chen (1998) para el registro de la ideación suicida. Con formato de respuesta de cuatro opciones; 0 = 0 días; 1 = 1-2 días; 3 = 3-4 días y 5 = 5-7 días, que refieren a la presencia del pensamiento la semana anterior al registro. Esta escala ha registrado fiabilidad de $\alpha = .71$, agrupación de reactivos en un solo factor y varianza explicada total de 56.3%, al ser aplicada en estudiantes universitarios mexicanos (González-Forteza, García *et al.*, 1998).

En este trabajo se reporta la primera parte de la investigación, referente al registro de los datos de identificación personal (sección I), la presencia de ideación suicida (Sección III) y la relación entre ambas secciones.

PROCEDIMIENTO

Fase I. Obtención de la muestra. Se contactó a las autoridades de la escuela con el propósito de solicitar su autorización para aplicar el instrumento a una muestra de los alumnos de la dependencia. Para ello, se concertó una entrevista donde se les entregó un documento con la siguiente información: procedencia del equipo de investigación, respaldo institucional con el que se contaba, propósito de la investigación, compromiso de confidencialidad de la información, convenio para entregar un informe escrito de los resultados encontrados, solicitud de acceder al listado total de alumnos para la obtención de una muestra aleatoria de todos ellos, requerimiento del listado de los alumnos que integrasen la muestra para poder ser contactados en caso necesario. Como no fue posible contar con

los listados de todos los estudiantes, sólo se consideró una muestra mínima no probabilística de 300 alumnos.

Fase II. Aplicación. Esta fase se integró por cuatro actividades: 1) Reunión de los alumnos por grupos generalmente en un salón de clase con cupo para 30 alumnos, asignado para la aplicación. 2) Presentación de los aplicadores y entrega de una copia foliada del instrumento a todos los alumnos conforme al número de lista. 3) Lectura de las instrucciones donde se les informó del propósito de la aplicación, la libertad que tenían a negarse a colaborar aun cuando ya hubiesen empezado a contestar el instrumento, la libertad para plantear cualquier duda, la confidencialidad de los datos obtenidos, usados sólo para fines de investigación, la necesidad de contestar todas las preguntas del instrumento una vez aceptada su participación. 4) Tiempo para responder el instrumento. El tiempo de aplicación, desde la lectura de las instrucciones hasta la entrega del instrumento por parte de los estudiantes a los aplicadores, fue de 20 minutos en promedio.

DISEÑO

De acuerdo con la clasificación de Montero y León (2007), se trata de un estudio retrospectivo, un grupo, múltiples medidas.

Análisis estadísticos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS 15.0 para Windows. Se obtuvieron porcentajes de la muestra total para la descripción de las condiciones generales. Se calculó la fiabilidad y validez factorial de la escala de ideación suicida en muestra total y por género; la fiabilidad, mediante el alfa de Cronbach; la validez factorial, mediante el análisis factorial con el método de análisis de componentes principales y rotación Varimax.

Para identificar la presencia de ideación suicida, se obtuvieron dos conjuntos de datos: 1) Frecuencias, porcentajes y *DE* de la puntuación de la escala de ideación suicida en muestra total y por género. 2) Porcentaje de jóvenes con puntuación de ideación suicida \geq a 1 *DE* +, conforme lo re-

portado en otras investigaciones en jóvenes de Educación Media Superior (González-Forteza, Ramos, Vignau y Ramírez, 2001; González-Forteza, Ramos, Caballero y Wagner, 2003)

La comparación de la presencia de ideación suicida entre los jóvenes de ambos géneros se efectuó mediante una *t* de Student para medidas independientes.

Para encontrar el modelo de relación entre las variables de identificación personal y la ideación suicida, se empleó el análisis de regresión lineal múltiple con el método de introducir, en la muestra total y en los jóvenes de cada género, la asignación de las variables de identificación personal como variables predictoras y la ideación suicida como variable dependiente, donde las variables de identificación personal se convirtieron en variables *dummy*, otorgando el valor 1 a la categoría que, de acuerdo con la literatura, se ha reconocido por su asociación con la ideación suicida y el valor 0 a las opciones restantes de cada variable.

Resultados

CONDICIONES GENERALES DE LA MUESTRA

Las condiciones distintivas de la muestra total de estudiantes fueron las siguientes: 94.6% manifestó ser soltero; 82.6% reportó tener un promedio de calificación en la carrera entre 6 y 8; 52.4% señaló practicar alguna religión; y 85.5% indicó que la condición económica de la familia era entre buena y muy buena.

FIABILIDAD Y VALIDEZ FACTORIAL DE LA ESCALA DE IDEACIÓN SUICIDA ROBERTS-CES-D

Se describe a continuación la fiabilidad y validez factorial de la escala de ideación suicida de Roberts-CES-D, en la muestra total y en cada género. En la muestra total la fiabilidad fue de $\alpha = .78$, con agrupación de los reactivos en un solo factor y varianza explicada total de 63.17%. En los jóvenes del

género masculino, la fiabilidad fue de $\alpha = .77$, con agrupación de los reactivos en un solo factor y varianza explicada total de 61.14%. En las jóvenes del género femenino, la fiabilidad fue de $\alpha = .79$, con agrupación de los reactivos en un solo factor y varianza explicada total de 66.85%.

PRESENCIA DE IDEACIÓN SUICIDA

En la muestra total, se registró un promedio de 1.78; en los jóvenes del género masculino, un promedio de 1.82; en las del género, 1.75, con distribución de frecuencia similar en ambos grupos (*vid.* tabla 1), sin diferencia significativa entre los promedios de ambos géneros ($t_{(315)} = 0.17, p > .05$).

El porcentaje de presencia de ideación suicida, conforme al criterio de puntuación \geq a 1 *DE* +, fue de 13.2% en la muestra total; de 13.4%, en el grupo de jóvenes del género masculino y de 13.1%, en el grupo de jóvenes del género femenino.

Los resultados son afines a lo encontrado en jóvenes de población abierta, donde se identificó mayor presencia de ideación suicida en la edad de 18 a 24 años, que en la edad de 12 a 17 años (Ouéda, Ramos, Orozco, Medina-Mora, Borges y Villatoro, 2009). Debe considerarse que el promedio de ideación suicida registrado en este estudio es mayor al reportado en jóvenes de preparatoria o secundaria —1.78 *vs.* 1.31 (Serrano y Flores, 2003; 2005)—, y que, por género, el porcentaje de jóvenes localizados con ideación suicida en esta investigación es mayor al registrado en estudiantes de secundaria —género masculino; 13.4% *vs.* 7%, 8%, género femenino; 13.1 *vs.* 6%, 10% (González-Forteza *et al.*, 2001; González-Forteza *et al.*, 2003)— y al encontrado en estudiantes de preparatoria —género masculino; 13.4% *vs.* 9.4%, género femenino; 13.1% *vs.* 11% (González-Forteza, Andrade y Jiménez, 1997)—. Lo anterior sólo con discrepancia de lo reportado en estudios realizados exclusivamente en jóvenes de secundaria-preparatoria del género femenino, en donde se identificó mayor promedio de ideación suicida, que en las jóvenes de la presente investigación —1.75 *vs.* 2.1, 2.5 (González-Forteza, Mariño, Rojas, Mondragón y Medina-Mora, 1998; Jiménez, Mondragón y González-Forteza, 2007)—.

Tabla 1. Distribución de frecuencias, porcentajes acumulados y desviaciones estándar de las puntuaciones de ideación suicida en la muestra total y por género

Punt.	Muestra Total				Muestra de Hombres				Muestra de Mujeres				
	Id. Suic.	Frec.	% Acum.	DE prom.	Frec.	% Acum.	DE prom.	Frec.	% Acum.	DE prom.	Frec.	% Acum.	DE prom.
0-1	222	44	70.00	-0.38	115	70.10	-0.38	107	69.90	-0.38	107	69.90	-0.38
2-3	44	20	83.90	0.22	23	84.10	0.20	21	83.70	0.23	21	83.70	0.23
4-5	20	11	86.80	0.81	8	89.00	0.78	12	91.50	0.84	12	91.50	0.84
6-7	11	5	93.70	2.04	5	92.10	1.37	6	95.40	1.46	6	95.40	1.46
8-9	5	6	95.30	2.01	4	94.50	1.95	1	96.10	2.33	1	96.10	2.33
10-11	6	2	97.20	2.61	4	97.00	2.54	2	97.40	2.54	2	97.40	2.54
12-13	2	3	97.80	3.06	1	97.60	2.98	1	98.00	3.15	1	98.00	3.15
14-15	3	1	98.70	3.81	3	99.40	3.71	0	98.00	-	0	98.00	-
16-17	1	1	99.10	4.26	0	99.40	-	1	98.70	4.39	1	98.70	4.39
18-19	1	1	99.40	4.86	0	99.40	-	1	99.30	5.0	1	99.30	5.0
20-21	2	2	100.00	5.46	1	100.00	5.32	1	100.00	5.62	1	100.00	5.62
Total	317				164			153			153		
DE	1.78				1.81			1.75			1.75		
	3.34				3.42			3.25			3.25		

Nota. DE prom. = promedio de las desviaciones estándar en el intervalo de clase indicado en la puntuación de ideación suicida

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL ASOCIADAS A LA IDEACIÓN SUICIDA

Las variables de identificación personal que registraron valor significativo en la integración del modelo de pronóstico, de acuerdo con el análisis de regresión múltiple, fueron las siguientes. En la muestra total (*vid.* tabla 2): antecedente de intento suicida, experiencia trastornante en los últimos meses, atención psiquiátrica y/o psicológica, disciplina en la infancia, edad, y promedio escolar ($r = .45$, $R^2 = .20$; $F_{(6, 309)} = 12.73$, $p < .001$). En el grupo de jóvenes del género masculino (*vid.* tabla 3): antecedente de intento suicida, edad, disciplina en la infancia y experiencia trastornante en los últimos meses ($r = .52$, $R^2 = .27$; $F_{(4, 159)} = 14.9$, $p < .001$). En el grupo de jóvenes del género femenino (*vid.* tabla 4): condición económica de la familia, atención psiquiátrica y/o psicológica, costumbre de consumir algo para sentirse bien y experiencia trastornante en los últimos meses ($r = .38$, $R^2 = .15$; $F_{(4, 158)} = 7.39$, $p < .001$).

Esto señaló que los jóvenes de la muestra total con ideación suicida se identificaron por la manifestación de antecedente de intento suicida, haber vivido alguna experiencia que trastornó de forma negativa su vida en los últimos meses, haber recibido atención psiquiátrica y/o psicológi-

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión múltiple de los valores de las variables de identificación personal que pronosticaron la ideación suicida en la muestra total de estudiantes

Valor de la variable	B	EE	b	
Antecedente de intento de suicidio	2.0	.61	.18	***
Experiencia trastornante en los últimos meses	1.55	.35	.23	***
Haber recibido atención psicológica y/o psiquiátrica	1.17	.46	.13	*
Disciplina en la infancia	1.0	.39	.13	**
Edad	0.93	.40	.12	*
Promedio de calificación	-0.99	.46	-.11	*

Nota. La constante arrojó un valor de 0.33

$R^2 = .20$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .01$

Tabla 3. Resumen del análisis de regresión múltiple de los valores de las variables de identificación personal que pronosticaron la ideación suicida en los jóvenes del género masculino

<i>Valor de la variable</i>	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>b</i>	
Antecedente de Intento de suicidio	2.82	.85	.24	**
Edad	1.62	.52	.22	**
Disciplina en la infancia	1.61	.52	.22	**
Experiencia trastornante en los últimos meses	1.55	.49	.23	**

Nota. La constante arrojó un valor de -0.29 | $R^2 = .27$ | * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 4. Resumen del análisis de regresión múltiple de los valores de las variables de identificación personal que pronosticaron la ideación suicida en las jóvenes del género femenino

<i>Valor de la variable</i>	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>b</i>	
Condición económica de la familia	1.86	.83	.18	*
Haber recibido atención psicológica y/o psiquiátrica	1.46	.69	.16	*
Costumbre de consumir algo para sentirse bien	1.22	.55	.17	*
Experiencia trastornante en los últimos meses	1.09	.52	.17	*

Nota. La constante arrojó un valor de 0.66 | $R^2 = .15$ | * $p < .05$

ca, haber recibido en su infancia disciplina sin reglas ni castigos o con muchas reglas o castigos, edad ≥ 21 años y promedio mayor de 8. En este caso, el número más frecuente de intentos de suicidio fue de uno (66%, 22 de 33), la experiencia trastornante referida con mayor frecuencia correspondió a problemas familiares (49%, 80 de 162) y la principal causa por la que se recibió atención psiquiátrica y/o psicológica fue debido a problemas emocionales (25.5%, 13 de 51).

Los jóvenes del género masculino con ideación suicida se distinguieron por reconocer antecedente de intento suicida, edad ≥ 21 años, haber recibido en su infancia disciplina sin reglas ni castigos o con muchas reglas o castigos y haber vivido alguna experiencia que trastornó de forma

negativa su vida en los últimos meses. En este caso, el número de intentos de suicidio reportado fue de uno (70%, 12 de 17) y la experiencia trastornante referida con mayor frecuencia correspondió a problemas familiares (44%, 36 de 81).

Las jóvenes del género femenino se caracterizaron por expresar condición económica de la familia mala o muy mala, haberse sometido a atención psiquiátrica y/o psicológica, costumbre de consumir algo para sentirse bien y haber tenido durante los últimos meses alguna experiencia trastornante. Aquí, el principal motivo de atención psiquiátrica y/o psicológica fue problemas emocionales (30%, 7 de 23). Lo que se consumía para sentirse bien fue el cigarro (41.17%, 21 de 51) y la experiencia trastornante con mayor frecuencia fue la identificada con problemas familiares (54%, 44 de 81).

Tales resultados señalaron características distintivas de los jóvenes con ideación suicida de acuerdo con el género. Los jóvenes del género masculino, por presentar antecedente de intento suicida, edad ≥ 21 años, haber recibido en su infancia disciplina sin reglas ni castigos o con muchas reglas o castigos; las jóvenes del género femenino, por manifestar, percepción de que la condición económica de la familia era mala o muy mala, haberse sometido a atención psiquiátrica y/o psicológica (problemas emocionales), costumbre de consumir algo para sentirse bien (cigarro). Sólo una variable se compartió entre ambos grupos: haber tenido durante los últimos meses alguna experiencia trastornante (problemas familiares).

Discusión

Esta investigación confirma lo reportado acerca de la fiabilidad y la validez factorial de la escala de ideación suicida Roberts-CES-D, cuando se aplica en jóvenes universitarios (González-Forteza, García *et al.*, 1998). También añade información acerca de la fiabilidad y validez del instrumento con respecto del género. Esto es consistente con lo reportado en población femenina de educación media y media superior (González-Forteza, Berenzon *et al.*, 1998). Sin embargo, es importante considerar que se trata de una

escala adaptada con la integración de un reactivo del inventario de depresión del CES-D (Radloff, 1977) y tres reactivos de la escala de ideación suicida (Roberts *et al.*, 1998). Así, con este arreglo sólo ha sido probada en población mexicana: en estudiantes de secundaria (González-Forteza, Jiménez y Gómez, 1995); en estudiantes de secundaria y preparatoria (Serrano y Flores, 2003; 2005); y en estudiantes de universidad (González-Forteza, García *et al.*, 1998), lo cual marca la pertinencia de que esta escala sea probada en poblaciones de otros países.

Por otra parte, los resultados acerca de la presencia de ideación suicida en los estudiantes de la Universidad Tecnológica “Fidel Velázquez” revelaron los siguientes aspectos:

Primero, igualdad en la presencia de ideación suicida entre ambos géneros. Este resultado contrasta con lo reportado en otros estudios, acerca de la mayor presencia de ideación suicida en jóvenes del género femenino que en jóvenes del género masculino (González *et al.*, 2000; Sánchez, Cáceres y Gómez, 2002; Calvo, Sánchez y Tejada, 2003) y señala la hipótesis de que la mayor presencia de ideación suicida en las jóvenes del género femenino sobre los del género masculino ocurre sólo en ciertas poblaciones. Tal hipótesis se confirmaría investigando las condiciones que diferencian a las poblaciones de jóvenes donde se presenta mayor presencia de ideación suicida en el género femenino, de aquéllas donde se presenta equivalencia en la presencia de ideación suicida entre géneros.

Segundo, equivalencia de los resultados con lo encontrado en jóvenes universitarios de otros países —Estados Unidos de Norteamérica (Rudd, 2000; McAuliffe, Corcoran, Keeley y Perry, 2003), Rumania (Ursoniu, Putnoky, Vlaicu y Vladescu, 2009), Eslovenia (Groleger *et al.*, 2003) e India (Sidartha y Jena, 2006)—, respecto de un porcentaje entre 10% y 15% de presencia de ideación suicida en jóvenes universitarios.

Tercero, mayor presencia de ideación suicida en los jóvenes universitarios de esta investigación que en estudiantes de secundaria y preparatoria, lo cual se constata al comparar lo registrado en esta investigación con lo reportado en jóvenes de secundaria y preparatoria (González-Forteza, Andrade y Jiménez, 1997; González-Forteza *et al.*, 2001; González-Forteza *et*

al., 2003) y, por otra parte, confirma lo encontrado en población abierta acerca de mayor presencia de ideación suicida en jóvenes con edades de 18 a 24 años que en jóvenes con edades de 12 a 17 años (Ouéda *et al.*, 2009). Lo anterior sugiere la no diferencia en la presencia de ideación suicida entre jóvenes de población abierta y jóvenes escolarizados, sólo con la observación de que probablemente la intensidad de ideación suicida pueda ser mayor en jóvenes del género femenino de secundaria y preparatoria que en las jóvenes universitarias, aspecto que deberá ratificarse en otras investigaciones.

Por otra parte, lo encontrado en esta investigación con respecto del registro de la presencia de ideación suicida señala la importancia de avanzar en la unificación de criterios de lo que se registra y reporta como ideación o pensamiento suicida. Ya con ello será posible reconocer con precisión el grado de presencia de ideación suicida en las distintas poblaciones de jóvenes y sus diferencias respecto del género.

Con base en los modelos de regresión múltiple, se identificó un perfil distinto de variables asociadas con la ideación suicida, según el género. En los jóvenes del género masculino, experiencia de antecedente de intento suicida (por lo general, sólo un intento), edad mayor de 21 años, considerar haber sido disciplinado en la infancia sin reglas ni castigos o con muchas reglas o castigos y percibir haber experimentado durante los últimos meses una experiencia que trastornó su vida (vinculada con la familia). En las jóvenes del género femenino, percibir como mala o muy mala la condición económica de su familia, haber recibido atención psicológica y/o psiquiátrica (generalmente por problemas emocionales), consumir algo para sentirse bien (sobre todo cigarro) y haber experimentado durante los últimos meses una experiencia que trastornó su vida (relacionada con la familia). Conforme a esto, se identificaron cuatro variables que no habían sido reportadas por género: en los jóvenes del género masculino, edad mayor de 21 años y disciplina en la infancia; en las jóvenes del género femenino, percepción negativa de la condición económica familiar y antecedente de atención psicológica. Además, se identificó una variable común en ambos géneros: consideración de haber vivido alguna experiencia que trastornó

su vida en los últimos meses. De esta manera, sólo una variable por género fue consistente con lo reportado en otras investigaciones: en los hombres, antecedente de intento suicida (Parks, Schepp, Jang y Koo, 2006) y en las mujeres, consumo de cigarro (Parks, Koo y Schepp, 2005).

Esta investigación sugiere, por consiguiente, igualdad en la forma de presentación de la ideación suicida entre los jóvenes de diferentes géneros, pero, además, diferentes modelos de pronóstico de ideación suicida, con base en las variables de identificación personal, en específico, que los jóvenes del género masculino con ideación suicida se caracterizan por historia de comportamiento suicida, disciplina en la infancia sin reglas ni castigos o con muchas reglas o castigos y edad > 21 años. En tanto que las jóvenes del género femenino se distinguen por preocupación respecto de la condición familiar (economía), historia de psicopatología (antecedente de atención psiquiátrica y/o psicológica) y necesidad de fumar. En ambos géneros, experiencias estresantes (trastornantes) que pudieron asociarse a la activación de la ideación suicida. Tales diferencias muestran una relación más próxima de las mujeres y más distal de los varones, con el ámbito familiar, efecto directo de la historia de comportamiento suicida en hombres e indirecto en mujeres y consecuencias de variables específicas por género, que se han relacionado con otros aspectos relacionados fuertemente con el comportamiento suicida, como la vinculación que se ha detectado de fumar con la depresión (Hintikka, Koivumaa-Honkanen, Marianne, Tomunen, Honkalampi, Haatainen, 2009).

Esta investigación plantea la importancia de abordar el estudio del comportamiento suicida a partir de la estimación de las diferencias que correspondan a cada género, pues, como ha sido apuntado (Canneto, 2008), la interpretación de la conducta suicida debe considerar la influencia cultural que corresponde a los modelos de género. En este sentido, los resultados encontrados apuntan a la consideración de aspectos específicos en cada género, los cuales pueden incidir tanto en la presentación como en el desarrollo de la ideación suicida; sin embargo, debe tenerse en cuenta que se trata de factores que pueden ser significativos para ambos géneros, pues se ha reportado que, para los jóvenes en general, un factor de vul-

nerabilidad para el propio comportamiento suicida es la historia de este mismo comportamiento (Fergusson, Beautrais y Horwood, 2003); que la percepción de problemas en la familia se relaciona con la presencia de ideación suicida (González-Forteza *et al.*, 1997); que la historia de psicopatología es un factor esencial en la manifestación de ideación suicida (Beautrais, 2000; OMS, 2006); que el fumar se vincula con la presencia de ideación suicida (Hintikka *et al.*, 2009); y que la disciplina familiar es un factor asociado a la manifestación de ideación suicida (González-Forteza *et al.*, 1997). Por ello, es necesario continuar con una investigación que confirme y delimite las diferencias de acuerdo con el género en el estudio del comportamiento suicida.

Conclusión

La presencia de ideación suicida en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Estado de México “Fidel Velázquez” corresponde, en lo general, a lo registrado en otras poblaciones de estudio similares. La ausencia de diferencias en los promedios y porcentajes de manifestación de ideación suicida entre jóvenes de ambos géneros no confirma lo reportado acerca de la mayor presencia de ideación suicida en las jóvenes del género femenino que en los jóvenes del género masculino. Las diferencias identificadas en los modelos de pronóstico de ideación suicida entre ambos géneros, señala la importancia de que en el estudio del comportamiento suicida se realicen descripciones y análisis por género y no sólo en la muestra total, pues con ello se logrará un mayor entendimiento de esta condición, lo que incidirá en el desarrollo de procedimientos de detección, atención y prevención con mejores resultados.

REFERENCIAS

- Beck, A. T., M. Kovacs y M. Wiessman (1979). Assessment of suicidal intent: The scale for suicide ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), pp. 343-352.

- , M. Weissman, D. Lester y L. Trexler (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), pp. 861-865.
- Beautrais, A. L. (2000). Risk factors for suicide and attempted suicide among young people. *The Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 34(3), pp. 420-436.
- Berwick, D. M., J. M. Murphy, P. A. Goldamn, J. E. Ware, J. Barsky y M. C. Weinstein (1991). Performance of a five-item mental health screening test. *Medical Care*, 29 (2), pp. 169-176.
- Borges, G., M. E. Medina-Mora, R. Orozco, C. Ouéda, J. Villatoro y C. Fleiz (2009). Distribución y determinantes sociodemográficos de la conducta suicida en México. *Salud Mental*, 32(5), pp. 413-425.
- Brown, G. K., E. Jeglinc, G. Henriques y A. T. Beck (2008). Terapia cognitiva, cognición y comportamiento suicida. En Thomas E. Ellis [dir.], *Cognición y suicidio. Teoría, investigación y terapia*. México: Manual Moderno, pp. 51-72.
- Calvo, J., R. Sánchez y P. Tejada (2003). Prevalence and factors associated with suicidal thinking among university students. *Salud Pública de México*, 5(2), pp. 123-143.
- Canetto, S. S. (2008). Women and suicidal behavior: a cultural analysis. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 78(2), pp. 259-266.
- Córdova, M. y J. C. Rosales (en prensa). Confiabilidad y validez de constructo de la Escala de Ideación Suicida de Beck en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Alternativas en Psicología*.
- , M. P. Rosales, R. Caballero y J. C. Rosales (2007). Ideación suicida en jóvenes universitarios: su asociación con diversos aspectos psicociodemográficos. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), pp. 17-21.
- Feergusson, D. M., A. L. Beautrais y L. J. Horwood, (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviors. *Psychological Medicine*, 33(1), pp. 61-73.
- González, S., A. Díaz, S. Ortiz, C. González-Forteza y J. González (2000). Características psicométricas de la Escala de Ideación Suicida de Beck (ISB) en estudiantes universitarios de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 23(2), pp. 21-30.
- González-Forteza, C. (1992). *Estresores psicosociales y respuestas de enfrentamiento en los adolescentes: impacto sobre el estado emocional*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- , P. Andrade y A. Jiménez (1997). Estresores cotidianos familiares, sintomatología depresiva e ideación suicida en adolescentes mexicanos. *Acta Psi-*

- quiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(4), pp. 319-26.
- , S. Berenzon., A. M. Tello., D. Facio y M. E. Medina-Mora (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud Pública de México*, 40(5), pp. 430-437.
- , G. García., M. E. Medina-Mora y A. Sánchez (1998). Indicadores psicosociales predictores de ideación suicida en dos generaciones de estudiantes universitarios. *Salud Mental*, 21(3), pp. 1-9.
- , A. Jiménez y C. Gómez (1995). Indicadores psicosociales asociados con la ideación suicida en los adolescentes. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, 6(10), pp. 135-139.
- , C. Mariño, E. Rojas, L. Mondragón y M. E. Medina-Mora (1998). Intento de suicidio en estudiantes de la Ciudad de Pachuca, Hidalgo y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias. *Revista Mexicana de Psicología*, 15(2), pp. 165-167.
- , L. Ramos, A. Caballero y F. Wagner (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15(4), pp. 524-532.
- , L. Ramos, L. Vignau y C. Ramírez (2001). El abuso sexual y el intento suicida asociados con el malestar depresivo y la ideación suicida de los adolescentes. *Salud Mental*, 24(6), pp. 16-25.
- Goodwin, R., A. Beautrais y D. Fergusson (2004). Familiar transmission of suicidal ideation and suicide attempts: evidence from a general population sample. *Psychiatry Research*, 126(2), pp. 159-165.
- Groeger, U., M. Tomori y M. Kocmur (2003). Suicidal ideation in adolescence: an indicator of actual risk? *Journal of Psychiatry Relative Science Israel*, 40(3), pp. 202-208.
- Gunnell, D., R. Harbord, N. Singleton, R. Jenkins y G. Lewis (2004). Factors influencing the development and amelioration of suicidal thoughts in the general population: Cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 185, pp. 385-393.
- Hintikka, J., H. Koivumaa-Honkanen, S. Marianne, T. Tomunen, K. Honkalampi, K. Haatainen (2009). Are factors associated with suicidal ideation true risk factors? A 3-year prospective follow-up study in a general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, pp. 29-33.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2008). Porcentaje de muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas por sexo y grupos quinquenales de edad, 1990-2006. Recuperado el 21 de agosto del 2008 de: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mvio23&c=9725>

- Jiménez, A., L. Mondragón y C. González-Forteza (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. *Salud Mental*, 30(5), pp. 20-26.
- Lazarevich, I., J. Delgadillo, J. Rodríguez y F. Mora (2009). Indicadores psicosociales de riesgo suicida en los estudiantes universitarios. *Psiquis*, 18(3), pp. 71-79.
- López, E., M. E. Medina-Mora, A. Villatoro, F. Juárez, S. Carreño, S. Berenzon y E. Rojas (1995). La relación entre la ideación suicida y el abuso de sustancias tóxicas. Resultado de una encuesta en la población estudiantil. *Salud Mental*, 18(4), pp. 25-32.
- McAuliffe, C., P. Corcoran., H. Keeley y I. Perry (2003). Risk of suicide ideation associated with problem-solving ability and attitudes toward suicidal behavior in university students. *Crisis*, 24(4), pp. 160-167.
- Medina-Mora, M. E., E. López, A. Villatoro, F. Juárez, S. Carreño, S. Berenzon y E. Rojas (1994). La relación entre la ideación suicida y el abuso de sustancias. Resultados de una encuesta en la población estudiantil. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, 5(9), pp. 7-14.
- Montero, I. y G. León (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), pp. 847-862.
- Nock, M., G. Borges, E. Bromet, J. Alonso, M. Angermeyer, A. Beautrais et al. (2008). Cross-national prevalence and risk factors for suicidal ideation, plans and attempts. *British Journal of Psychiatry*, 192, pp. 98-105.
- Organización Mundial de la Salud (2006). Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. Trastornos Mentales y Cerebrales. Prevención del Suicidio. Recurso para Consejeros. Recuperado el 1 de noviembre de 2009, de http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594314_spa.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2010). ¿Cómo se puede prevenir el suicidio? Pregunte a los expertos. Preguntas y respuestas en línea. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de <http://www.who.int/features/qa/24/es/print.html>
- Organización Panamericana de la Salud (2006). Número de muerte por suicidio supera las causadas conjuntamente por guerras, terrorismo y asesinatos. Comunicado de Prensa. Washington D. C. 10 de Octubre. Recuperado el 2 de noviembre de 2010, de <http://www.paho.org/Spanish/DD/PIN/ps061010.htm>
- Ouéda, C., S. Ramos, R. Orozco, M. E. Medina-Mora, G. Borges y J. Villatoro (2009). Suicidio en jóvenes. Hallazgos básicos: ENA08. *Jóvenes*, 32, pp. 46-61.
- Parks, H. S., H. Y. Koo y K. G. Schepp, (2005). Predictors of suicidal ideation for adolescents by gender. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 35(8), pp. 1433-1442.

- , K. G. Schepp., E. H. Jang y H. Y. Koo (2006) Predictors of suicidal ideation among high school students by gender in South Korea. *The Journal of School Health*, 76(5), pp. 181-188.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychology Measurement*, 1, pp. 385-401.
- Roberts, R., C. Roberts e Y. Chen (1998). Suicidal thinking among adolescents with a history of attempted suicide. *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 37(12), pp. 1294-1300.
- Rudd, M. (2000). The suicidal mode: A cognitive-behavioral model of suicidality. *Suicide & Life-threatening Behavior*, 30(1), pp. 18-33.
- Sánchez, R., H. Cáceres y D. Gómez (2002). Suicidal ideation among university adolescents: Prevalence and associated factors. *Biomédica: Revista del Instituto Nacional de Salud (Colombia)*, 2, pp. 407-416.
- Serrano, G. y G. Flores (2003). El afecto del padre: su influencia en la sintomatología depresiva e ideación suicida en adolescentes. *Psicología Iberoamericana*, 11(3), pp. 161-167.
- , (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), pp. 221-230.
- Sidhartha, T. y S. Jena (2006). Suicidal behaviors in adolescents. *Indian Journal of Pediatrics*, 73(9), pp. 783-788.
- Steinhausen, H. y C. Metzke (2004). The impact of suicidal ideation in preadolescence, adolescence, and young adulthood on psychosocial functioning and psychopathology in young adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinava*, 110(6), pp. 438-445.
- Tarrier, N. y L. Gregg (2004). Suicide risk in civilian PTSD patients-predictors of suicidal ideation, planning and attempts. *Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(8), pp. 655-661.
- Ursoniu, S., S. Putnoky, B. Vlaicu y C. Vladescu (2009). Predictors of suicidal behavior in a high school student population: a cross sectional study. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 121(17-18), pp. 564-573.
- Weissman, M. y A. T. Beck (1978). *Development and Validation of Dysfunctional Attitude Scale*. Sesión de cartel presentada en el encuentro de la Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, Estados Unidos.
- Zimet, G., S. Dahlem y G. Farley (1988). Multidimensional scale of perceived social support (MSPSS). *Journal of Personality Assessment*, 52, pp. 30-41.

Predicción de los afectos asociados con la masturbación en estudiantes universitarios

José Moral de la Rubia

Resumen

Desde los planteamientos de la terapia sexual, este artículo estudió los afectos ligados a la masturbación en relación con la frecuencia de ésta, actitudes, religión y otras variables de conducta sexual. Fue un estudio correlacional con un diseño transversal. Se empleó una muestra incidental de 395 estudiantes de psicología mexicanos (67 hombres y 328 mujeres). El instrumento de medida fue una encuesta de sexualidad. La actitud hacia la masturbación, la frecuencia de ésta y el género fueron predictores

Abstract

From the Sexual Therapy positions, this paper studied the relationship of the affects associated to the masturbation with masturbation frequency, attitudes, religion and other variables of sexual behavior. It was a correlational study with a trans-sectional design. An incidental sample of 395 Mexican psychology students (67 men and 328 women) was collected. The measure instrument was a sexuality survey. The attitude toward the masturbation, the masturbation frequency and the gender were predictors of

* JOSÉ MORAL DE LA RUBIA. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León. México. [jose_moral@hotmail.com].

Los autores agradecen a Juan Carlos Sánchez Sosa, becario del Conacyt, por su colaboración en el trabajo de campo y a la Facultad de Psicología de la UANL por el apoyo financiero para esta investigación.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 31-50.

Fecha de recepción: 27 de julio de 2010 | Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2011.

de afecto positivo. La actitud hacia la sexualidad y la baja frecuencia de coito vaginal fueron predictores de afecto negativo. En conclusión, una actitud abierta hacia la masturbación y practicarla con cierta frecuencia son requisitos importantes para disfrutarla, adquiriendo, asimismo, peso el género masculino. Quienes muestran mayor aceptación y contacto con la sexualidad sufren menos afecto negativo.

PALABRAS CLAVE

sexualidad, autoerotismo, actitud, religión, emociones

positive affect. The attitude toward the sexuality and the low frequency of vaginal intercourse were predictors of negative affect. In conclusion, an attitude open to masturbation and practicing it with certain frequency are important requirements to enjoy it, having also weigh the masculine gender. Those persons show more acceptance and contact with the sexuality suffer less negative affect.

KEY WORDS

sexuality, self-eroticism, attitude, religion, emotion

Introducción

Los griegos de las épocas clásica y helenista consideraban la masturbación como normal y un sustituto saludable de otras formas de placer sexual, asimismo una válvula de escape recomendable ante la frustración sexual. A finales del Imperio romano, una vez que se impone la religión cristiana, y durante todo el Medievo, aparece un discurso de prohibición de la masturbación como un pecado grave de la carne que acarrea la condena eterna del alma. En el siglo XVIII se añadió el daño físico al moral. La práctica de la masturbación se relacionó con un gran número de enfermedades. Se idearon métodos para descubrir a los niños y niñas masturbadores; además, se diseñaron remedios contra la masturbación. En forma progresiva, el terrorismo psicológico fue reemplazando a las medidas de vigilancia y castigo. Por ejemplo, se decía a los menores que, si se masturbaban, les crecerían pelos en las manos, la cara se les volvería verde, se les secaría y caería el pene o el clítoris, se volverían locos, les saldrían granos en la cara o se debilitarían y ya no crecerían más. En Estados Unidos y otros países occidentales, a finales del siglo XIX y

principios del xx, se prescribía la circuncisión en los varones como medio preventivo, así como la clitoridectomía a las jovencitas que se masturban (Laqueur, 2003; Stengers y van Neck, 2001).

Alejándose de planteamientos psicoanalíticos y crítica con las asunciones culturales, la terapia sexual afirma que la masturbación es una forma de satisfacción sexual completa y benéfica para la salud al facilitar un mejor rendimiento sexual y la obtención del orgasmo; de ahí que se emplee como técnica de tratamiento (Zamboni y Crawford, 2002). El origen del afecto negativo asociado con la masturbación, como la culpa, se atribuye a asuntos de actitudes y representaciones (Ortega, Ojeda, Sutil y Sierra, 2005). La masturbación está presente a lo largo de toda la vida en ambos géneros, en especial en aquellas personas sexualmente más activas o desinhibidas y cuyo punto más alto de frecuencia se presenta en los primeros decenios de la juventud, lo cual no constituye un factor de inhibición social (Das, 2007). Asimismo, puede reforzar cualquier tipo de fantasía que predomine en el individuo quien, dependiendo de oportunidades ambientales, desinhibición y habilidades sociales, finalmente puede expresarse en la conducta manifiesta (Moral, 2010).

Con el objetivo de contrastar esos planteamientos de la terapia sexual, esta investigación estudia, en una muestra de jóvenes universitarios mexicanos, los afectos ligados a la masturbación en relación con la frecuencia de masturbación, actitudes, religión y otras variables de conducta sexual, como relaciones sexuales de pareja con o sin coito vaginal, frecuencia de fantasías sexuales, así como relaciones, fantasías y sueños explícitos homosexuales. Por último, pretende pronosticarse el afecto positivo o negativo relacionado con la masturbación con sus correlatos significativos.

Método

PARTICIPANTES

Se emplea una muestra incidental de 395 estudiantes constituida por 328 mujeres (83%) y 67 hombres (17%).

INSTRUMENTOS

El instrumento de medida es un cuestionario de sexualidad de autorreporte diseñado para este estudio por el autor del artículo (Moral y Ortega, 2008). Está integrado por dos escalas de actitud (una hacia la sexualidad en general, con 20 reactivos tipo Likert y otra hacia la homosexualidad, con 10; en ambas, el rango de los reactivos es de 5 puntos), preguntas abiertas y cerradas sobre conducta sexual (relaciones con o sin coito vaginal, masturbación, fantasías sexuales, conductas homosexuales, ser víctima de abuso sexual, infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados) y frecuencia de emociones vinculadas con estas conductas (placer, satisfacción, angustia, culpa y vergüenza) en un rango de 4 puntos (1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = con frecuencia y 4 = siempre). El cuestionario se cierra con una pregunta de sinceridad con un rango de 5 puntos. 61% (240 de 395) de los entrevistados declaró haber respondido en forma totalmente sincera y 39% (155 de 395) se reservó cosas. Ninguno manifestó haber falseado sus respuestas en algunas preguntas, en bastantes preguntas o en la mayoría.

PROCEDIMIENTO

Se trata de un estudio descriptivo-correlacional mediante encuesta con un diseño transversal y muestreo no probabilístico. Se maneja una muestra incidental de participantes voluntarios no remunerados que incluye 33% de la población de estudiantes ($N = 1\ 200$). La administración del cuestionario de autorreporte se efectúa de manera colectiva y anónima, tras obtener el consentimiento informado. La tasa de respuesta fue muy alta, de 98%. La obtención y tratamiento de los datos se ajustó a las normas éticas establecidas por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2002).

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los factores afectivos se determinan por análisis factorial exploratorio, factorizando por ejes principales y rotando la solución por el método Oblimín.

Los valores de consistencia interna se calculan por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Las puntuaciones de los factores se definen por suma simple de reactivos. El ajuste de las distribuciones a una curva normal se contrasta por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Z_{K-S}). De igual forma, se procede con las dos escalas de actitud, aunque la rotación se realiza por el método Varimax. Las escalas de actitud están puntuadas en sentido de rechazo: a mayor puntuación, mayor rechazo.

Las correlaciones de los afectos con las otras variables numéricas u ordinales se estiman por el coeficiente rho de Spearman (r_s) y las diferencias de promedios se contrastan por la prueba U de Mann-Whitney (dos grupos) y prueba de Kruskal-Wallis (K-W: χ^2) (más de dos grupos).

Se pronostica la frecuencia de afecto positivo o negativo por regresión ordinal. Se introducen sólo correlatos significativos con el criterio en primer lugar y pronosticadores significativos en segundo con el fin de eliminar variables espurias. La función de vinculación se estima por el método Logit.

Resultados

La edad mínima es de 18 años y la máxima de 28, con una mediana y moda de 19, media de 19.53 y desviación estándar de 1.46. 99% (390 de 395) de los encuestados es soltero y sólo 1% (5 de 395) está casado o convive en unión libre. 89% (352 de 395) vive con sus padres o familiares, 6% (22 de 395) de alquiler con amigos/as, 3% (11 de 395) en un internado para estudiantes y 2% (10 de 395) solos, con el cónyuge o la pareja. 78% (310 de 395) es de religión católica, 6% (24 de 395) cristiana, 3% (11 de 395) pertenece a otra religión y 13% (50 de 395) a ninguna.

91% (61 de 67) de los hombres y 49% (161 de 327) de las mujeres se han masturbado al menos una vez. La diferencia de promedios es significativa ($U = 4\ 282$, $Z_U = -8.33$, $p < .01$) entre hombres ($M = 3.67$) y mujeres ($M = 2.02$).

En la muestra conjunta de hombres y mujeres, 48% siempre experimenta placer al masturbarse y 34% con frecuencia. 32% siempre siente

satisfacción y 32% con frecuencia. Por otra parte, 60% nunca sufre angustia y 35% algunas veces. 61% nunca experimenta culpa y 31% algunas ocasiones. 65% nunca siente vergüenza y 30% algunas veces. Las medianas de placer y satisfacción se ubican en un valor medio-alto (3 = con frecuencia) y las de angustia, culpa y vergüenza en el más bajo (1 = nunca) (tabla 1). Así, las emociones negativas se sufren poco al masturbarse, y dominan las emociones positivas.

Determinación de los factores afectivos y actitudinales

Al factorizar los cinco reactivos emocionales referentes a la conducta de masturbación, se obtienen dos factores por el criterio de Kaiser (autovalores iniciales mayores a 1) que explican 69.27% de la varianza total. Al rotar por el método Oblimin, el primero queda definido por culpa ($h = .89$), angustia ($h = .81$) y vergüenza ($h = .78$), lo que pudo interpretarse como un factor de afectos negativos. Tal factor de tres reactivos presenta una consistencia interna alta ($\alpha = .87$). El segundo factor está integrado por placer ($h = .89$) y satisfacción ($h = .74$), lo que pudo interpretarse como un factor de afectos positivos, y también revela una consistencia interna alta ($\alpha = .80$). La correlación entre ambos factores es moderada-baja ($r = -.32$). Las distribuciones de los factores definidos por suma simple de reactivos no se ajustan a una curva normal. La distribución del factor de culpa-angustia-vergüenza muestra asimetría positiva y aplanamiento ($Z_{K-S} = 3.80, p < .01$) y la distribución del factor de placer-satisfacción exhibe asimetría negativa y apuntamiento ($Z_{K-S} = 2.76, p < .01$).

Los 20 reactivos de la escala de sexualidad (EAS-20), por el criterio de Cattell (punto de inflexión de la curva de sedimentación), revelan una estructura de tres factores que explica 31.56% de la varianza total. El primer factor (EASF1) (2, 4, 6, 8, 11, 15 y 19), en sus puntuaciones altas, refleja valoración de la virginidad y condena de la pornografía, explica 11.77% de la varianza total, tiene una consistencia interna alta ($\alpha = .76$) y su distribución se ajusta a una curva normal ($Z_{K-S} = 0.94, p = .34$). El segundo (EASF2) (1, 7, 9, 13, 14 y 17), de rechazo de la masturbación y del

Tabla 1. Frecuencia con que experimentan las emociones positivas y negativas al masturbarse

Muestra	Frecuencia	Placer		Satisfacción		Angustia		Culpa		Vergüenza	
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Conjunta	Nunca	3	1.4	13	6.2	124	59.9	129	61.4	134	64.7
	Algunas veces	34	16	63	29.9	72	34.8	65	31	63	30.4
	Con frecuencia	73	34.4	68	32.2	9	4.3	11	5.2	8	3.9
	Siempre	102	48.1	67	31.8	2	1	5	2.4	2	1
Total	212	100	211	100	207	100	210	100	207	100	
Hombres	Nunca	0	0	2	3.3	39	66.1	43	71.7	47	81
	Algunas veces	4	6.6	14	23.3	18	30.5	14	23.3	11	19
	Con frecuencia	19	31.1	15	25.0	2	3.4	2	3.3	0	0
	Siempre	38	62.3	29	48.3	0	0	1	1.7	0	0
Total	61	100	60	100	59	100	60	100	58	100	
Mujeres	Nunca	3	2.0	11	7.3	85	57.4	86	57.3	87	58.4
	Algunas veces	30	19.9	49	32.5	54	36.5	51	34.0	52	34.9
	Con frecuencia	54	35.8	53	35.1	7	4.7	9	6.0	8	5.4
	Siempre	64	42.4	38	25.2	2	1.4	4	2.7	2	1.3
Total	151	100	151	100	148	100	150	100	149	100	

sexo como algo sucio que genera angustia, explica 11.22% de la varianza total, posee una consistencia interna alta ($\alpha = .73$) y su distribución es asimétrica positiva ($Z_{K-S} = 2.12, p < .01$). El tercero (EASF3) (3, 5, 10, 12, 16, 18 y 20), de actitud pudorosa, explica 8.57% de la varianza total, encierra una consistencia interna adecuada ($\alpha = .67$) y su distribución es asimétrica positiva ($Z_{K-S} = 1.70, p = .01$). La escala total de 20 reactivos ostenta una consistencia interna alta ($\alpha = .84$) y su distribución se ajusta a una curva normal ($Z_{K-S} = 1.10, p = .17$). Los tres factores, definidos como suma simple de reactivos, correlacionan significativamente entre sí: EASF2 y EASF3 ($r = .54$), EASF1 y EASF2 ($r = .45$) y EASF1 y EASF3 ($r = .44$).

Los diez reactivos de la escala de actitud hacia la homosexualidad (EAH-10) tienen una estructura de un factor que explica 40.89% de la varianza total, consistencia interna alta ($\alpha = .87$) y distribución normal ($Z_{K-S} = 1.30, p = .07$).

DIFERENCIAS Y CORRELATOS SIGNIFICATIVOS DE LOS FACTORES AFECTIVOS

Al masturbarse, los hombres experimentan con más frecuencia placer-satisfacción que las mujeres ($Z_U = -3.17, p < .01$), pero el promedio de culpa-angustia-vergüenza es estadísticamente equivalente por género ($Z_U = -1.81, p = .07$) (tabla 2).

A mayor frecuencia de masturbación, se experimenta más placer-satisfacción ($r_s = .30, p < .01$), pero el factor de afectos negativos es independiente de la frecuencia de masturbación ($r_s = -.04, p = .53$) (tabla 2).

Se detecta una correlación significativa y positiva de la escala de actitud hacia la sexualidad y sus tres factores con afecto negativo al masturbarse. Se perciben emociones negativas con más frecuencia en la medida en que se manifiesta una actitud más precisa de rechazo hacia la sexualidad ($r_s = .56$), mayor rechazo de la masturbación y ($r_s = .50$), una actitud de mayor pudor ($r_s = .44$), así como mayor valoración de la virginidad y condena de la pornografía ($r_s = .42$). Por el contrario, se experimenta más placer-satisfacción en la medida en que se acepta más la masturbación ($r_s = -.45$), se asume más la sexualidad ($r_s = -.37$), hay una actitud de menor

pudor ($r_s = -.31$), así como se valora menos la virginidad y se condena menos la pornografía ($r_s = -.20$). La actitud hacia la homosexualidad es independiente del factor de afectos negativos, pero muestra una correlación inversa, baja y significativa con el factor de afectos positivos ($r_s = -.18$). A mayor aceptación de la homosexualidad, los encuestados sienten más placer y satisfacción al masturbarse (tabla 2).

La confesión religiosa no establece diferencia de promedios en el factor de afectos positivos al masturbarse (K-W: $\chi^2_{(3, N=210)} = 4.49, p = .21$), ni de afectos negativos (K-W: $\chi^2_{(3, N=205)} = 0.51, p = .92$). No obstante, existe correlación entre las dos variables religiosas ordinales. A mayor convicción religiosa, se experimentan más emociones negativas al masturbarse ($r_s = .17$). A mayor frecuencia de asistencia a las ceremonias religiosas, se advierte menos placer y satisfacción al masturbarse ($r_s = -.22$) y más afectos negativos ($r_s = .17$) (tabla 2).

El afecto positivo correlaciona con frecuencia de relaciones sin coito vaginal ($r_s = .25$), de fantasías sexuales ($r_s = .24$), relaciones con coito vaginal ($r_s = .17$) y de fantasías y sueños homosexuales ($r_s = .15$); el afecto negativo, con frecuencia de relaciones con coito vaginal ($r_s = -.37$) y sin coito vaginal ($r_s = -.29$). A mayor frecuencia de estas conductas y fantasías, más afecto positivo y menos negativo. Las edades de inicio de las relaciones sexuales de pareja son independientes. Los promedios del factor de afecto positivo ($Z_U = -1.28, p = .20$) o negativo ($Z_U = -1.24, p = .22$) no son diferenciales entre quienes han practicado o no conductas homosexuales (tabla 2).

PREDICCIÓN DE LOS FACTORES AFECTIVOS

Se pronostica el afecto positivo al masturbarse considerando sus correlatos significativos: escala de actitud hacia la homosexualidad (EAH-10), de actitud hacia la sexualidad (EAS-20) y sus tres factores, frecuencia de asistencia a los servicios religiosos, de masturbación, de relaciones con o sin coito vaginal, de fantasías sexuales y de fantasías y sueños homosexuales, así como el género. La baja frecuencia de placer-satisfacción

Tabla 2. Correlaciones y diferencias de los factores afectivos ligados a la masturbación

<i>Actitudes, religión y conducta sexual</i>	<i>Afecto positivo</i>			<i>Afecto negativo</i>		
	<i>N</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i>
EAH-10	210	-.18	.01	205	.10	.15
EAS-20	210	-.37	.00	205	.56	.00
EASF1	210	-.20	.00	205	.42	.00
EASF2	210	-.45	.00	205	.50	.00
EASF3	210	-.31	.00	205	.44	.00
Convicción religiosa	210	-.07	.33	205	.17	.01
Práctica religiosa	210	-.22	.00	205	.17	.01
Frecuencia de masturbación	210	.30	.00	205	-.04	.53
Relaciones sexuales con coito vaginal	208	.17	.01	203	-.37	.00
Edad de la primera con coito vaginal	91	-.04	.69	89	-.18	.09
Relaciones sexuales sin coito vaginal	210	.25	.00	205	-.29	.00
Edad de la primera sin coito vaginal	137	-.08	.32	135	.05	.53
Fantasías sexuales	210	.24	.00	205	-.11	.10
Fantasías o sueños homosexuales	210	.15	.03	205	.01	.94
Comparación de medias	<i>U</i>	<i>Z_U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z_U</i>	<i>p</i>
Género	3273.5	-3.17	.00	3616.5	-1.81	.07
Conducta homosexual (sí o no)	933	-1.28	.20	927	-1.24	.22
	K-W:	<i>g^l</i>	<i>p</i>	K-W:	<i>g^l</i>	<i>p</i>
	χ^2			χ^2		
Confesión religiosa	4.49	3	.21	0.51	3	.92

EAH-10 = escala de actitud hacia la homosexualidad, EAS-20 = escala de actitud hacia la sexualidad, EASF1 = valoración de la virginidad y condena de la pornografía, EASF2 = rechazo de la masturbación y del sexo como algo sucio que genera angustia, EASF3 = actitud de pudor.

al masturbarse reportada viene pronosticada por una baja frecuencia de masturbación ($B = 0.37$, $EE = 0.15$, $W = 5.94$, $p = .01$) y una actitud de rechazo hacia la masturbación ($B = -0.21$, $EE = 0.08$, $W = 7.65$, $p = .01$). El género se aproxima a la significación estadística ($B = 0.62$, $EE = 0.35$, $W = 3.18$, $p = .07$). El modelo es significativo ($\chi^2_{(11, N=208)} = 59.49$, $p < .01$), se ajusta a los datos (prueba de bondad de ajuste de Pearson: $\chi^2_{(1231, N=208)} = 1062.74$, $p = 1$), su efecto estadísticamente es homogéneo en las distintas categorías de la variable pronosticada (prueba de las líneas paralelas: $\chi^2_{(55, N=208)} = 61.08$, $p = .27$) y explica 26% de la varianza por el coeficiente de Nagelkerke y 25% por el de Cox y Snell.

Si el modelo vuelve a estimarse sin las variables espurias incluyendo al género, entonces esta última variable sí resulta significativa ($B = 0.62$, $EE = 0.31$, $W = 4.14$, $p = .04$). El modelo es significativo ($\chi^2_{(3, N=210)} = 57.03$, $p < .01$), se ajusta a los datos (prueba de bondad de ajuste de Pearson: $\chi^2_{(393, N=210)} = 395.65$, $p = .45$), su efecto es homogéneo en las diversas categorías de la variable pronosticada (prueba de las líneas paralelas: $\chi^2_{(15, N=210)} = 17.16$, $p = .04$) y explica 25% de la varianza por Nagelkerke y 24% por Cox y Snell. Aparte de una menor frecuencia de masturbación y una actitud de menor aceptación hacia esta conducta sexual, el ser mujer predice un reporte de baja frecuencia de placer-satisfacción al masturbarse (tabla 3).

De igual modo, se procede con las puntuaciones del factor de afecto negativo. Primero se introducen todos sus correlatos significativos: la escala de actitud hacia la sexualidad (EAS-20) y sus tres factores, así como la frecuencia de asistencia a los servicios religiosos y convicción religiosa, frecuencia de relaciones sexuales con o sin coito vaginal y de fantasías sexuales. A continuación, vuelve a estimarse el modelo, ignorando los tres factores de la escala EAH-20, ya que provocan distorsiones en la significación por ser redundantes con la puntuación total de la escala EAH-20. La escala de actitud hacia la sexualidad ($B = 0.13$, $EE = 0.02$, $W = 43.29$, $p < .01$) y la frecuencia de relaciones sexuales con coito vaginal ($B = -0.26$, $EE = 0.12$, $W = 4.47$, $p = .03$) son pronosticadores significativos. El modelo es significativo ($\chi^2_{(7, N=203)} = 84.54$, $p < .01$), se ajusta a los datos (prueba de bondad de ajuste de Pearson: $\chi^2_{(1386, N=203)} = 1179.58$, $p = 1$), su efecto estadísticamente es homogéneo en las diferentes categorías de la variable pronosticada (prueba de las líneas paralelas: $\chi^2_{(42, N=203)} = 14.18$, $p = 1$) y el modelo explica 36% por Nagelkerke y 34% por Cox y Snell.

Si se eliminan las variables espurias, el modelo es significativo ($\chi^2_{(2, N=203)} = 79.60$, $p < .01$), se ajusta a los datos (prueba de bondad de ajuste de Pearson: $\chi^2_{(712, N=203)} = 570.47$, $p = 1$), su efecto es homogéneo en los distintos valores del afecto negativo (prueba de las líneas paralelas: $\chi^2_{(12, N=203)} = 6.46$, $p = .89$) y expresa 34% de la varianza por Nagelkerke y 32% por Cox y Snell (tabla 4).

Tabla 3. Modelo de regresión ordinal para pronosticar placer-satisfacción al masturbarse

Modelo	Coeficientes		Significación			95% IC		
	B	EE	Wald	gl	p	LI	LS	
Pronosticada Placer- satisfacción	[2]	-5.43	0.88	38.17	1	.00	-7.15	-3.71
	[3]	-4.53	0.76	34.97	1	.00	-6.03	-3.03
	[4]	-2.69	0.68	15.82	1	.00	-4.02	-1.36
	[5]	-1.52	0.65	5.44	1	.02	-2.80	-0.24
	[6]	-0.45	0.64	0.49	1	.48	-1.71	0.81
	[7]	0.19	0.64	0.09	1	.77	-1.07	1.45
	[8]	0 ^a						
Pronosticadoras	EASF2	-0.23	0.04	31.89	1	.00	-0.31	-0.15
	F. masturbación	0.40	0.14	7.90	1	.01	0.12	0.69
	[Género=1]	0.62	0.31	4.14	1	.04	0.02	1.22
	[Género=2]	0 ^a						

Función de vinculación: *Logit*. ^a El parámetro se fija a cero por ser redundante. R^2 de Cox y Snell = .238 y R^2 de Nagelkerke = .247. EASF2 = Actitud de masturbación.

Tabla 4. Modelo de regresión ordinal para pronosticar afecto negativo al masturbarse

Modelo	Coeficientes		Significación			95% IC		
	B	EE	Wald	gl	p	LI	LS	
Pronosticada Afecto negativo	[3]	4.40	0.88	24.77	1	.00	2.67	6.13
	[4]	5.26	0.91	33.64	1	.00	3.48	7.04
	[5]	5.76	0.92	39.02	1	.00	3.95	7.57
	[6]	7.56	0.99	57.99	1	.00	5.61	9.50
	[7]	8.19	1.02	63.98	1	.00	6.18	10.19
	[8]	8.76	1.06	67.92	1	.00	6.67	10.84
	[9]	9.90	1.21	66.69	1	.00	7.52	12.28
	[12]	0 ^a						
Pronosticadoras	EAS-20	0.11	0.02	43.62	1	.00	0.08	0.15
	Con coito vaginal	-0.24	0.11	4.54	1	.03	-0.46	-0.02

Función de vinculación: *Logit*. ^a El parámetro se fija a cero por ser redundante. R^2 de Cox y Snell = .325 y R^2 de Nagelkerke = .343. EAS-20: Escala de actitud hacia la sexualidad.

Discusión

AFECTO Y MASTURBACIÓN

En esta muestra de estudiantes universitarios, las emociones negativas de angustia, culpa y vergüenza ante la masturbación aparecen con muy baja frecuencia; incluso no están relacionadas con la frecuencia de masturbación. El placer y la satisfacción son reportadas con alta frecuencia y se asocian con una mayor frecuencia de masturbación; es decir, actúan como reforzadores. Predomina más el placer que la satisfacción, sobre todo en mujeres, siendo esta diferencia menor en el hombre, probablemente con una mayor libertad sexual.

Debe señalarse que el afecto positivo está más definido con otras conductas que gozan de una mayor aceptación social, como el coito vaginal (61% experimentan siempre placer y 60% siempre satisfacción en las relaciones con coito vaginal *versus* 48% placer y 32% satisfacción en la masturbación). Así, la diferencia de promedios entre el factor de afecto positivo al tener relaciones de pareja con coito vaginal y al masturbarse es significativa (prueba de Wilcoxon: $Z_w = 2.90, p < .01$). Aparte del aspecto cultural ligado a la representación social (Coleman y Bockting, 2003), esta diferencia entre masturbación y coito vaginal podría atribuirse a un aspecto relacional del cual carece la masturbación frente a las relaciones sexuales de pareja. El contenido más frecuente de las fantasías sexuales en esta población es sostener relaciones sexuales con una pareja ideal, el novio/a o alguien que conoce y le gusta a la persona (Moral, 2010). De ahí que, al tener relaciones sexuales voluntarias con coito vaginal, la persona está realizando estas fantasías, a lo cual puede añadirse el plus de placer-satisfacción, en especial en este grupo de edad de adolescentes tardíos, donde 69% (228 de 328) de las mujeres y 48% (31 de 65) de los hombres nunca han tenido este tipo de relaciones sexuales.

Como en las relaciones de pareja sin coito vaginal, en la masturbación se advierte menos afecto negativo que en las relaciones sexuales con coito vaginal. Los participantes de este estudio son adolescentes tardíos o jóve-

nes tempranos, siendo el caso modal mujer, soltera, que sólo estudia y vive con sus padres. Así, hay muchas más mujeres que hombres, de ahí que las relaciones sexuales con coito vaginal generan el miedo a un embarazo no deseado, sin olvidar el temor al contagio del VIH. Además, en aquellas jóvenes que sólo lo han hecho una vez (3% de la muestra femenina), está la experiencia de la pérdida de la virginidad (ruptura del himen) que a menudo es dolorosa. A pesar de ello, en las relaciones con coito vaginal domina el placer-satisfacción y estos afectos positivos son mucho más intensos que en la masturbación, lo cual podría atribuirse al aspecto relacional (amor) y de cumplimiento de fantasías sexuales (románticas), como se indicó en el párrafo anterior.

Las emociones negativas al masturbarse se manifiestan en una forma equivalente en ambos géneros; no obstante, la frecuencia de angustia domina sobre la de vergüenza e incluso tiende a pesar más que la culpa en los hombres. Esto podría imputarse a la mayor aceptación de la sexualidad y, sobre todo, de la masturbación en la muestra masculina. La masturbación provoca vergüenza o culpa a muy pocos hombres. La angustia puede provenir de interpretarla como una conducta inmadura, tal como es comprendida por algunas corrientes psicológicas que poseen mucho peso en la formación de estos jóvenes. Incluso, ese sentido de inmadurez está presente en la representación de la masturbación en la población general (Spencer, Faulkner y Keegan, 1988). Los hombres son los que distorsionan ligeramente hacia la baja el reporte de frecuencia de masturbación (91%, 61 de 67 en la muestra completa de hombres *versus* 96%, 43 de 45 entre los totalmente sinceros), lo cual puede deberse a ese motivo, cuando el porcentaje de masturbación en las mujeres permanece sin cambios ya sea estimado en la muestra total (49%, 161 de 327) o con aquéllas totalmente sinceras (49%, 99 de 194).

Frente a otros estudios (Ortega *et al.*, 2005), la culpa o la vergüenza no sobresalen en frecuencia, lo que refleja que dicha actividad sexual está bastante asumida e integrada en la vida de estos estudiantes de psicología, quienes son capacitados para la educación sexual.

Las etiquetas utilizadas para denominar los factores afectivos se toman del modelo para la afectividad de dos factores independientes o con una correlación débil en torno de .30 (Cohen y Pressman, 2006), los cuales se consideraron en su diseño.

LOS MODELOS PREDICTIVOS

Al momento de predecir los factores de afecto positivo y negativo al masturbarse, que tienen un rango limitado y sus distribuciones carecen de normalidad, lo más recomendable es usar la regresión logística u ordinal, en particular si pretende contemplarse variables cualitativas, como el género. El resultado es equivalente con ambas técnicas.

En el afecto positivo pesa la frecuencia de masturbación y la actitud más específica hacia la masturbación; también el género es significativo. En los afectos negativos, la principal variable pronosticadora es la actitud más general hacia la sexualidad y la frecuencia de relaciones sexuales con coito vaginal asimismo es significativa. Por lo tanto, quien no acepta la sexualidad sufre más angustia-culpa-vergüenza cuando se masturba. Para disfrutar con plenitud de esta actividad, debe practicarse con cierta regularidad y tener una actitud abierta hacia la misma. Lo cual refuerza los modelos sociales de actitud. Al predecir el placer-satisfacción, el género masculino llega a definirse como una variable pronosticadora significativa, con bajo peso. El ser hombre aumenta la probabilidad de experimentar afecto positivo al masturbarse, lo cual es consonante con la mayor libertad sexual con la que cuenta el género masculino dentro de la cultura latina y mexicana (Díaz-Guerrero, 2003; Paternostro, 1998). Tener más relaciones sexuales con coito vaginal disminuye el afecto negativo en la masturbación, probablemente por un cambio en la actitud por mayor contacto con la sexualidad.

Estos modelos explican un cuarto de la varianza del afecto positivo y un tercio de la varianza del afecto negativo, por lo que el afecto negativo al masturbarse es lo que mejor se explica con las variables de actitud.

ACTITUD Y MASTURBACIÓN

Si dividimos la media de cada escala (M) por su número de reactivos (NR), podemos interpretar con facilidad hacia qué polo se mueve dicho estadístico, al reducir el recorrido potencial de la escala al del reactivo, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), estando los reactivos puntuados en sentido de rechazo. El punto intermedio sería 2.5. Un valor por debajo de 2.25 ubica la media en un polo de aceptación y por encima de 2.75, en un polo de rechazo; entre 2.25 y 2.75 puede considerarse que la actitud no es ni de aceptación ni de rechazo. En relación con la actitud hacia la homosexualidad (E_{AH-10}), los participantes se sitúan en el polo de la aceptación (2.24). La actitud más definida de aceptación se observa en el factor de masturbación (E_{ASF2}) (1.81). La actitud más definida de rechazo aparece en el primer factor de valoración de la virginidad y rechazo de la pornografía (E_{ASF1}) (2.93). En una posición intermedia se ubica la actitud general hacia la sexualidad (E_{AS-20}) (2.37) y la actitud de pudor (E_{ASF3}) (2.29). Por lo tanto, el nivel actitudinal de la muestra hacia la sexualidad es de aceptación, sobre todo en el factor de la masturbación, lo cual es congruente con los cambios observados en otros países a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Dekker y Schmidt, 2002) y subraya que la diferencia de género no es atribuible a la cultura, sino a la biología, siendo la frecuencia de masturbación y de fantasías sexuales un indicador de impulso sexual (Dimijam, 2005).

Las asociaciones de los afectos ligados a la masturbación con las actitudes son significativas, pero moderada-bajas, resaltando los factores de actitud hacia la masturbación y el pudor; así, las personas que aceptan más la masturbación y son menos pudorosas disfrutan más de ella.

La actitud hacia la homosexualidad expresó una asociación débil con afecto positivo y fue independiente del afecto negativo; esto refleja que el autoerotismo y la homofobia son dos aspectos independientes. Incluso la homofilia, indicada por las fantasías, se vincula muy débilmente con el afecto positivo y es independiente del negativo, pero indicada por la conducta manifiesta es independiente de ambos factores afectivos. En todo

caso, la homofobia actúa como distractor y la homofilia como facilitador del placer-satisfacción, probablemente por mayor desinhibición o libertad sexual, resultando diferenciables autoerotismo y homofilia.

RELIGIÓN Y MASTURBACIÓN

La asociación con las variables ordinales de religión es significativa (de .07 a .22, con un promedio de .16), pero de menor magnitud que con las actitudes (de .20 a .56, con un promedio de .41, por el coeficiente rho de Spearman para la escala EAS-20 y sus tres factores), lo que en parte puede deberse al menor recorrido de las variables de religión. Probablemente se habrían logrado coeficientes de correlación mayores con una medida de intervalo, como la escala de experiencia espiritual cotidiana de Underwood y Teresi (2002).

Como se esperaba, la confesión religiosa es una variable menos diferencial que la práctica religiosa. El principal indicador de religiosidad es la frecuencia de asistencia a los servicios religiosos y es el más correlacionado con los afectos ligados a la masturbación y con la frecuencia de masturbación. Asociaciones significativas, aunque débiles, también se han reportado en Francia (Spira, Bajos y ACSF Group, 1994), en Estados Unidos (Laumann, Gagnon, Michael y Michaels, 1994) y en Gran Bretaña (Gerressu, Mercer, Graham, Wellings y Johnson, 2008). De ahí que la menor correlación podría atribuirse sobre todo a la pérdida de efecto de la religión sobre la conducta, sin importar la confesión religiosa, ya que ésta no es diferencial.

LIMITACIONES

Entre las limitaciones del estudio, debe mencionarse la técnica de muestreo empleada, no probabilística; así, estos datos deben manejarse como hipótesis, más que como inferencias sobre la población de estudiantes mexicanos de psicología. La escala ordinal de la mayoría de las variables resta potencia a las pruebas de estimación y contraste, por lo que se acudió a la estadística no paramétrica.

Diversas investigaciones demuestran que las personas que participan en forma voluntaria en estudios de sexualidad son más buscadoras de sensaciones y poseen una actitud de mayor aceptación hacia la sexualidad (Dunne, Martin, Bailey *et al.*, 1997; Sellbom, Gaither y Meier, 2001). La tasa de respuesta en la presente muestra fue muy alta (98%) y no se descartaron los casos que señalaron que se reservaron cosas, lo que tampoco modifica las conclusiones al repetir los cálculos en el conjunto de participantes totalmente sinceros; de ahí la confiabilidad y relevancia de estos datos siempre difíciles de lograr por la delicadeza del tema.

Conclusiones

La diferencia de género es muy acentuada y representa un predictor significativo de afecto positivo. Los hombres se masturban en mayor proporción, con más frecuencia y disfrutan más que las mujeres. Para gozar de la masturbación, se requiere practicarla con determinada frecuencia y con una actitud abierta hacia ella, adquiriendo, asimismo, su peso el género masculino. Una actitud de rechazo hacia la sexualidad predice afecto negativo, así como la baja frecuencia de relaciones sexuales de pareja con coito vaginal es un predictor significativo. En la muestra, se observa una actitud de aceptación hacia la masturbación, muy poco afecto negativo al masturbarse; pero el factor afectivo de placer-satisfacción se define menos que con otras conductas socialmente más valoradas como el coito vaginal, a lo cual puede contribuir un aspecto psicológico de deseo-fantasía que aparece en las relaciones de pareja y del cual carece la masturbación, en especial en este grupo de edad de adolescentes tardíos.

Considerando que el afecto negativo en la masturbación es menor que en relaciones sexuales con coito vaginal, que la masturbación previene el contagio de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados y mantiene activos los mecanismos fisiológicos orgásmicos que más adelante se pondrán en juego en las relaciones coitales, debe aceptarse su práctica en la población objeto de estudio, en particular en las mujeres. Tal aceptación debe matizarse con el deseo sexual; es decir, la masturbación es

una práctica apropiada para quien sienta deseo sexual y no como algo que debe hacerse por prescripción médica. De igual modo con las creencias religiosas; esto es, la masturbación es una actividad correcta para quien no tenga conflictos éticos con ella. Por último, la masturbación sirve como indicador del impulso sexual y de disfunciones abordables por medio de la terapia sexual, como bien indican Zamboni y Crawford (2002).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), pp. 1060-1073.
- Cohen, S. y S. D. Pressman (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15(3), p. 122.
- Coleman, E. J. y W. O. Bockting (2003). *Masturbation as a Means of Achieving Sexual Health*. Nueva York: The Haworth Press, Inc.
- Das, A. (2007). Masturbation in the United States. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 33(4), pp. 301-317.
- Dekker, A. y G. Schmidt (2002). Patterns of masturbatory behavior: changes between the sixties and the nineties. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 14(2/2), pp. 35-48.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Dimijam, G. G. (2005). Evolution of sexuality: biology and behavior. *Baylor University Medical Center Proceedings*, 18(3), pp. 244-258.
- Dunne, M. P., N. G. Martin, J. M. Bailey, A. C. Heath, K. K. Bucholz, P. A. Madden y D. J. Statham (1997). Participation bias in a sexuality survey: psychological and behavioral characteristic of responders and non-responders. *International Journal of Epidemiology*, 26(4), pp. 844-854.
- Gerressu, M., C. H. Mercer, C. A. Graham, K. Wellings y A. M. Johnson (2008). Prevalence of masturbation and associated factors in a British national probability survey. *Archives of Sexual Behavior*, 37(2), pp. 266-278.
- Laqueur, T. W. (2003). *Solitary sex: A Cultural History of Masturbation*. Nueva York: Zone Books.
- Laumann, E. O., J. H. Gagnon, R. T. Michael y S. Michaels (1994). *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

- Moral, J. (2010). Fantasías sexuales en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), pp. 203-212.
- y M. E. Ortega (2008). Diferencias de género en representación social de la sexualidad, así como en actitudes y conductas sexuales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(28), pp. 97-119.
- Ortega, V., P. Ojeda, F. Sutil y J. C. Sierra (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: estudio de algunos factores relacionados. *Anales de Psicología*, 21(2), pp. 268-275.
- Paternostro, S. (1998). *In the Land of God and Man: Confronting our Sexual Culture*. Nueva York: Publisher E. P. Dutton.
- Sellbom, M., G. A. Gaither y B. P. Meier (2001, noviembre). *Homophobia and Sexual Sensation Seeking as Predictors in Volunteering Rates for Viewing Sexually Explicit Images*. Poster presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Philadelphia, PA.
- Spencer, L. A., A. Faulkner y J. Keegan (1988). *Talking about Sex*. Londres: Social and Community Planning Research.
- Spira, A., N. Bajos, y ACSF Group (1994). *Sexual behaviour and AIDS*. Aldershot: Avebury.
- Stengers, J. y A. van Neck (2001). *Masturbation: The History of a Great Terror*. Nueva York: Palgrave.
- Underwood, L. G. y J. A. Teresi (2002). The daily spiritual experience scale: development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(1), pp. 22-33.
- Zamboni, B. D. y I. Crawford (2002). Using masturbation in sex therapy: Relationships between masturbation, sexual desire, and sexual fantasy. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 14(2/3), pp. 123-141.

Validación psicométrica de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil

Arturo Barraza Macías

Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) establecer el nivel de confiabilidad de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil (EUBE), y b) determinar las evidencias de validez, relacionadas con la estructura interna, que respaldan el uso de la EUBE. Para el logro de estos objetivos, se desarrolló un estudio instrumental mediante la construcción de una base de datos ($n = 555$), configurada con las bases de datos de cuatro estudios precedentes donde se había aplicado la EUBE. Sus principales resultados permiten afirmar que la EUBE muestra

Abstract

The objectives of this research are: a) Establish the level of reliability of the Student Burnout One-Dimensional Scale (EUBE), and b) Determine the validity evidence, related to the internal structure, which support the use of eube. To achieve these goals we developed an instrumental study by constructing a database ($n = 555$) that was configured with four databases where previous studies had applied the eube. Its main conclusions are that the eube has a high level of reliability and that its structure is based on two subdomains that refer to behavioral and attitudinal indicators of student burnout.

ARTURO BARRAZA MACÍAS. Área de Investigación, Universidad Pedagógica de Durango [tbarraza@terra.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 51-74.

Fecha de recepción: 7 de julio de 2011 | fecha de aceptación: 11 de mayo de 2011.

un alto nivel de confiabilidad y que su estructura se basa en dos subdimensiones que refieren a indicadores comportamentales y actitudinales del *burnout* estudiantil.

KEY WORDS
exhaustion, reliability, validity, factor analysis.

PALABRAS CLAVE
agotamiento, confiabilidad, validez, análisis factorial.

Introducción

El creciente interés que ha despertado el síndrome de *burnout* entre los estudiosos de las ciencias de la salud se ha visto reflejado en el gran cúmulo de investigaciones efectuadas al respecto. Este atractivo, demasiado evidente como para negarlo, también se ha observado en los trabajos de investigadores de campos aledaños, como la psicología y la educación; sin embargo, de entrada, su abordaje como objeto de investigación implica precisar su conceptualización.

La revisión de la literatura nos ofrece al menos diecisiete denominaciones diferentes en español para el fenómeno, si bien algunas de ellas presentan una gran similitud. Considerando ese grado de similitud, las denominaciones pueden clasificarse en tres grupos: a) [...] [las] que toman como referencia para la denominación en español el término original anglosajón *burnout* (p. ej., síndrome del quemado), b) [...] [las] que toman como referencia el contenido semántico de la palabra o el contenido de la patología (p. ej., desgaste profesional, síndrome de cansancio emocional), y c) estudios en los que se considera que el síndrome de quemarse por el trabajo es sinónimo de estrés laboral (p. ej., estrés laboral asistencial, estrés profesional) (Gil-Monte, 2003: pp. 19-20).

Esas tres formas de abordar la denominación del término *burnout*, más allá de su aparente simplicidad, constituyen tres enfoques conceptuales para el análisis de un mismo fenómeno; no obstante, en principio, el autor del presente artículo se deslinda de la última que considera equivocada al sinonimizar el estrés y el *burnout* (p. ej., Berrocal, 2000).

En el caso de las conceptualizaciones pertenecientes al primer grupo (p. ej., Hernández, Olmedo y Ibáñez, 2004 y Quiceno y Vinaccia, 2007), puede observarse que esta forma de denominarlo obedece centralmente a dos razones: a) la primera es que, de acuerdo con Aranda (2006), la palabra *burnout* es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado y exhausto, lo cual conduce a perder la ilusión por el trabajo; y b) la segunda es porque el término *burnout* remite a una metáfora que posibilita describir este síndrome como un estado de agotamiento similar a un fuego que se sofoca, a una vela que se extingue, o a una batería que se agota. En palabras de Schaufeli y Buunk (2003), “Burnout is metaphor that is commonly used to describe a state or process of mental exhaustion, similar to the smothering of a fire or the extinguishing of a candle” (p. 383).

Sin duda, las conceptualizaciones ubicadas en el segundo grupo están influidas por la historicidad del vocablo; Freudenberguer (1974) comenzó por observar una serie de manifestaciones de agotamiento y síntomas de ansiedad y depresión en los psicoterapeutas de una clínica para toxicómanos y describió cómo dichos profesionistas modificaban de manera progresiva su conducta, se volvían insensibles, poco comprensivos y, en algunos casos, agresivos con los pacientes. El agotamiento o cansancio emocional continúa presente; sin embargo, se agregan aspectos comportamentales que empiezan a configurar un síndrome específico.

A partir de mi análisis al respecto, puede advertirse que el desarrollo teórico-conceptual de este síndrome se bifurca desde 1981 en dos enfoques conceptuales diferentes: el primero se origina en el trabajo de Maslach y Jackson y su difusión permitió definir este síndrome por medio de un constructo tridimensional (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal); el segundo, se inicia con el trabajo de Pines,

Aronson y Kafry y su desarrollo aportó una definición de este síndrome mediante un constructo unidimensional (agotamiento).

Desde la perspectiva de Maslach y Jackson (1986), el síndrome de *burnout* se considera un fenómeno psicosocial, producto de un estrés crónico característico de la cotidianidad del trabajo, y posee tres grandes dimensiones: a) el *agotamiento emocional* caracterizado por la falta de energía y entusiasmo; en esta situación, la persona siente que ya no puede dar más de sí misma en el ámbito afectivo; b) la *despersonalización*, referido al desarrollo de actitudes negativas y de insensibilidad hacia los colegas, los clientes o receptores de servicios, y que a menudo lleva a pensar que son la verdadera fuente de los problemas; se asocia con una actitud un tanto cínica e impersonal, con el aislamiento de los demás, con el etiquetamiento despectivo para calificar a los otros, y con intentos de culpabilizarlos de la frustración y el fracaso propios en el cumplimiento de los compromisos laborales; y c) la *baja realización personal* que lleva a una percepción de que las posibilidades de logro en el trabajo han desaparecido, junto con vivencias de fracaso y sentimientos de baja autoestima; por lo general, afecta al rendimiento laboral sobre la base de una autoevaluación negativa, a veces encubierta con una actitud de “omnipotencia” que hace redoblar los esfuerzos aparentando interés y dedicación aún mayores, que, a la larga, profundizan el *burnout*. Esta forma de conceptualizar el *burnout* se ha convertido en la tradición hegemónica dentro del campo, debido, básicamente, a la popularización de su instrumento de medición, el Maslach Burnout Inventory: a) en su primera versión, Human Services Survey (Maslach y Jackson, 1986); b) en su segunda versión, General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996); y c) en su versión para estudiantes, Student Survey (Schaufeli, Martínez, Marques Salanova y Bakker, 2002).

A pesar de la gran aceptación de esta propuesta, he decidido distanciarme de ella a causa de la alta variabilidad de las propiedades psicométricas de sus instrumentos de indagación (Alvarado, 2009; Buzzetti, 2005; García, Herrero y León, 2007; Manso, 2006); esta decisión lo ubica en la misma línea crítica de Gil-Monte y Pieró (1999), quienes afirman que,

en el estudio del síndrome de *burnout* existe una deficiencia manifiesta ocasionada por la debilidad psicométrica del Maslach Burnout Inventory; asimismo, estos investigadores plantean la existencia de un segundo problema en este campo de estudio: la ausencia de un modelo único que relacione las tres dimensiones del instrumento en cuestión, lo cual se refleja en el comportamiento diferencial de cada una de estas dimensiones en relación con distintas variables (Otero-López, Santiago y Castro, 2008).

En contraparte, ante este cuestionamiento explícito, he asumido el segundo enfoque conceptual que lo considera un constructo unidimensional. Tal forma de conceptualizar el síndrome de *burnout* recibió un fuerte impulso con el trabajo de Shirom (en Appels, 2006), quien, al realizar un metaanálisis de todos los estudios de validación del Maslach Burnout Inventory, pudo detectar que, de las tres escalas de las que se compone este inventario, la de agotamiento emocional se correlaciona mejor con las variables vinculadas al trabajo y a las observaciones hechas por los cónyuges y los jefes. Como conclusión principal de este análisis, puedo aseverar que el contenido central del *burnout* tiene que ver, en esencia, con una pérdida de las fuentes de energía del sujeto, por lo cual puede definirse como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo. Esta forma de conceptualización evita que este constructo se solape con otros conceptos ya establecidos en la psicología. Desde este punto de vista, el síndrome de *burnout* puede precisarse como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo provocado por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés.

Una vez establecida la conceptualización del síndrome de *burnout*, cabe preguntarse en qué dominio de referencia empírico y, por ende, en qué sujetos pretende estudiarse. Esta investigación centra su atención en los estudiantes, por lo que su tema quedaría formulado de la siguiente manera: el síndrome de *burnout* en estudiantes.

La revisión de la literatura sobre los trabajos emprendidos en los últimos diez años permitió identificar 27 que toman como sujeto de investigación a los estudiantes; 22 de ellos, desde un enfoque tridimensional y cinco, unidimensional. Las investigaciones desde la perspectiva tridimensional son:

Aranda, Pando, Velásquez, Acosta y Pérez (2003), Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo y Ruiz (2007), Borges y Carlotto (2004), Caballero, Abello y Palacio (2007a), Caballero, Abello y Palacio (2007b), Cano y Martín (2005), Carlotto y Cámara (2006), Carlotto y Cámara (2008), Carlotto, Cámara y Brazil (2005), Carlotto, Nakamura y Cámara (2006), Carlotto y Tarnowski (2007), Durán, Extremera, Fernández y Montalbán (2006), Extremera, Durán y Rey (2007), Fives, Hamman y Olivares (2005), Manzano (2002), Martínez y Marques (2005), Martínez y Salanova (2003), Qiao y Schaufeli (2009), Riter, Kaiser, Hopkins, Pennington, Chamberlain y Eggett (2008), Schaufeli, *et al.* (2002), Schaufeli y Salanova (2007) y Schorn y Buchwald (2007). Por su parte, las realizadas con un enfoque unidimensional son: Barraza, Carrasco y Arreola (2009), Barraza (2009), Gutiérrez (2009 y 2010) y Vázquez y Rodríguez (2009).

Por la adscripción teórico-conceptual elegida, la atención está puesta de modo exclusivo en las investigaciones unidimensionales, las cuales, aparte de haberse publicado cuatro de ellas en 2009, tienen como punto en común el uso del mismo instrumento de investigación: la escala unidimensional del *burnout* estudiantil. Este instrumento pretende obtener una medida del síndrome de *burnout* desde una perspectiva unidimensional; pese a ello, se hace necesario identificar cuáles son las propiedades psicométricas que respaldan su empleo.

En el primer caso (Barraza *et al.*, 2009), los autores reportan que la escala alcanzó un nivel de confiabilidad de .86 en alfa de Cronbach y de .90 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown; además, mencionan que se obtuvo evidencia fundada en la estructura interna a partir de los procedimientos identificados como validez de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. En el segundo caso (Barraza, 2009), el autor sólo informa que la escala mostró una confiabilidad de .92 en alfa de Cronbach. En el tercero (Gutiérrez, 2009), la autora advierte una confiabilidad de .86 en alfa de Cronbach. En el cuarto caso (Gutiérrez, 2010), la autora señala únicamente haber sometido de nuevo la escala al análisis de confiabilidad en alfa de Cronbach, dando un coeficiente de .90. En el quinto (Vázquez y Rodríguez, 2009), no manifiestan

haber efectuado algún proceso de validación y sólo notifican los ya establecidos en el primer estudio.

Ante esos antecedentes, cabe preguntarse: ¿cuáles son las propiedades psicométricas que avalan el uso de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil? Para responder a esta pregunta, se plantean como objetivos:

- Establecer el nivel de confiabilidad de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil.
- Determinar las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna que respaldan la utilización de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil.

Método

PARTICIPANTES

Para el logro de los objetivos, se construyó una base de datos ($n = 555$) que integró las bases de datos engendradas en cuatro de las investigaciones precedentes (Barraza *et al.*, 2009; Gutiérrez, 2009 y 2010; y Barraza, 2009).

La primera muestra se obtuvo en forma no probabilística y estuvo integrada por 51 alumnos de licenciatura de la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez, del estado de Durango (Barraza *et al.*, 2009); ésta es una institución de educación superior de sostenimiento público elegida preferentemente por mujeres y ubicada en la zona centro de la ciudad de Durango. Al igual que otras escuelas de educación superior, los alumnos que asisten a ella pertenecen mayoritariamente a la clase media o media alta. Los cuestionarios se aplicaron durante noviembre de 2007. En el caso de esta muestra, su distribución con base en las variables sociodemográficas fijadas fue la siguiente: 9.8 % corresponden al género masculino y 90.2%, al femenino. 70.6% oscila entre los 18 y 21 años de edad; 13.7%, entre los 22 y 25 años, y 15.7% entre los 26 y 29 años.

La segunda muestra se consiguió en forma no probabilística y estuvo compuesta por 60 estudiantes del turno vespertino de la Escuela Secun-

daria Técnica núm. 53 (Gutiérrez, 2009); esta escuela de sostenimiento público está ubicada en el Fraccionamiento Canelas, al oriente de la ciudad de Durango, y suelen concurrir a ella alumnos de clase media baja. Los cuestionarios se aplicaron durante junio de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución con base en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 68% pertenece al género femenino, mientras que 31%, al masculino. En cuanto a la variable edad, 48% se sitúan en la población de 13 y 14 años de edad, 50% en la de 15 y 16 años de edad y 1.7% en la de 16 y 17 años. En cuanto a la variable grado escolar, 50% es de segundo y 50% de tercer grado.

La tercera muestra se obtuvo de manera no probabilística y estuvo integrada por 201 estudiantes de nivel medio superior del Centro Universitario Promedac (Gutiérrez, 2010); esta institución de sostenimiento privado se localiza en el Fraccionamiento Guadalupe al oriente de la ciudad de Durango. A esta institución asisten alumnos de clase media alta y alta y se caracteriza por un alto control del educando por medio de una estricta vigilancia y evaluaciones vía exámenes, de modo recurrente, ya sea cada semana, cada mes y cada unidad programática. Los cuestionarios se aplicaron durante noviembre de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución con fundamento en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 41% son hombres y 57%, mujeres. La edad que presentan se distribuye en un porcentaje de 50% de 15 y 16 años, 47% en edad de 17 a 18 años, y 2.5% de 19 y 20 años. La distribución porcentual en cuanto a grado escolar es: segundo semestre la muestra fue de 37%; en cuarto, 34%, y en sexto, 28%.

La cuarta muestra (Barraza, 2009) fue resultado de aplicar la forma probabilística y estuvo compuesta por 243 alumnos de la licenciatura en Intervención Educativa y de la licenciatura en Educación Plan 94, de la Universidad Pedagógica de Durango; esta institución de sostenimiento público está situada en la colonia Silvestre Dorador al poniente de la ciudad de Durango. A esta institución asisten estudiantes de clase media o media baja que, como rasgo distintivo, tienen el hecho de que no pudieron ingresar a la Escuela Normal del Estado de Durango, o que cuentan con

familiares maestros que los orientan a cursar estudios relacionados con la educación en las expectativas de integrarlos después al sistema educativo. Los cuestionarios se aplicaron durante octubre de 2008. En el caso de esta muestra, su distribución basada en las variables sociodemográficas establecidas fue la siguiente: 38.8% pertenece al género masculino y 61.2% al femenino. 9.1% manifiesta tener una edad entre 17 y 18 años, 26.4% entre 19 y 20 años, 16.8% entre 21 y 22 años, 10.6% entre 23 y 24 años, 22.6% entre 25 y 26 años, y 14.4% de 27 años en adelante.

Para la protección de los participantes, en los cuatro estudios se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar, no se solicitó el nombre, y en la presentación del mismo, se les garantizó la confidencialidad de los resultados; b) en el *background*, sólo se les requirió datos referentes a las variables sociodemográficas o situacionales que eran de interés para cada estudio y, en ningún momento, algún otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario, se les hacía saber que el llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo o de no hacerlo. Con estas medidas, se aseguró la confidencialidad de los participantes, y además, se obtuvo de manera indirecta su consentimiento informado. Asimismo, el proyecto que dio origen a este estudio fue aprobado por el Comité de Investigación Educativa, dependiente del Programa de Investigación de la Institución a la que está adscrito el autor, por lo que se logró una supervisión institucional de las implicaciones éticas del trabajo elaborado.

INSTRUMENTO

El instrumento, denominado escala unidimensional del *burnout* estudiantil (EUBE), consta de 15 ítems que pueden contestarse mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores categoriales (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). Por sus características distintivas, la escala puede definirse como autodescriptiva (Anastasi y Urbina, 1998) y de dominio específico (Hogan, 2004).

El recorrido histórico que ha seguido la validación preliminar de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil comprende cuatro momentos, ya que la investigación de Vázquez y Rodríguez (2009) no reporta haber efectuado algún análisis al respecto: 1) en un primer momento (Barraza *et al.*, 2009), se construyó y aplicó la escala; entonces se alcanzaron medidas de confiabilidad y el análisis de consistencia interna y de grupos contrastados; 2) en un segundo momento (Gutiérrez, 2009), se usó la escala en una segunda muestra. Aquí, sólo se obtuvo una medida de confiabilidad; 3) en un tercer momento (Gutiérrez, 2010), se empleó la escala en una tercera muestra. Al igual que en el anterior, sólo se logró una medida de confiabilidad; 4) en un cuarto momento (Barraza, 2009), se utilizó la escala en una cuarta muestra en donde se alcanzó únicamente una medida de confiabilidad.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación es de tipo instrumental (Montero y León, 2005) y se orienta a conseguir la confiabilidad y las evidencias de validez basadas en la estructura interna, que son propiedades psicométricas del instrumento objeto de validación. Para la consecución de este objetivo, se desarrolló el siguiente procedimiento:

En un primer momento, se negoció el préstamo de las bases de datos previamente construidas por los autores de cada uno de los respectivos estudios. A partir de éstas, se elaboró una metabase o base de datos general.

Una vez lista la base de datos, se realizó en primer lugar el análisis de confiabilidad apoyado en el programa SPSS v. 15. Posteriormente, se ejecutaron los tres procedimientos que hicieron posible extraer evidencias de validez, basadas en la estructura interna; esto es, el análisis de consistencia interna, el análisis de grupos contrastados y el análisis factorial. En todos los casos, la regla de decisión fue $p < .05$. Los análisis se aplicaron también con el programa SPSS v. 15.

Resultados

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

La estadística descriptiva, tanto la media aritmética como la desviación estándar de cada uno de los ítems, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva de los ítems que conforman la EUBE

<i>Ítems</i>	\pm	\leftarrow
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	2.01	.703
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	1.79	.814
3 Durante las clases me siento somnoliento.	2.08	.749
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	1.85	.758
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	1.92	.821
6 Me desilusionan mis estudios.	1.59	.814
7 Antes de terminar mi horario de clases, ya me siento cansado.	2.05	.802
8 No me interesa asistir a clases.	1.48	.739
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	1.85	.738
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	1.79	.695
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	1.58	.799
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	1.56	.770
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	1.40	.726
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	1.80	.783
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	1.58	.830

Como puede observarse, los dos indicadores que exhiben un mayor promedio en la población escrutada son los ítems 1 y 7, que corresponden a indicadores de agotamiento físico; mientras que los que se ostentan con un menor promedio son los ítems 8 y 13, que atañe a consecuencias actitudinales ocasionadas a partir del agotamiento.

CONFIABILIDAD

Para establecer la confiabilidad de la escala, se utilizaron los procedimientos alfa de Cronbach (Muñiz, 2003) y la confiabilidad por mitades según la fórmula Spearman-Brown para Unequal-Length (Cozby, 2005).

En ambos casos, los procedimientos remiten a medidas de consistencia interna del procedimiento de medición del instrumento. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Para complementar dichos resultados, se alcanzó el nivel de confiabilidad de la escala exclusivamente con el procedimiento alfa de Cronbach en caso de eliminar alguno de los ítems que la integran. Los resultados obtenidos se ilustran en la tabla 3.

Tabla 2. Confiabilidad de la EUBE

<i>Procedimiento</i>	<i>Conf.</i>
Alfa de Cronbach	.91
Por mitades	.89

Tabla 3. Confiabilidad de la escala en caso de eliminar algún ítem

<i>Ítems</i>	\diamond
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.90
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.91
3 Durante las clases me siento somnoliento.	.90
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.90
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.90
6 Me desilusionan mis estudios.	.90
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.90
8 No me interesa asistir a clases.	.90
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.90
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	.90
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.90
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	.90
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	.91
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.90
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.90

Como puede desprenderse, la escala revela mayoritariamente una tendencia a la baja en caso de eliminarse alguno de los ítems que la integran y en ninguno de los casos logra incrementarse el índice de confiabilidad, por lo que puede afirmarse que el alfa de Cronbach global no se modifica al eliminar alguno de los ítems.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ BASADA EN LA ESTRUCTURA INTERNA

Para recolectar evidencias sustentadas en la estructura interna, se usaron tres procedimientos: análisis de consistencia interna, análisis de grupos contrastados y análisis factorial.

a) Análisis de consistencia interna

Anastasi y Urbina (1998) llaman procedimiento o método de consistencia interna al análisis de consistencia interna. Para desarrollar tal procedimiento, se aplicó el estadístico *r* de Pearson con el fin de correlacionar el puntaje global con el específico obtenido en cada ítem (Salkind, 1999). La información recabada puede apreciarse en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados del análisis de consistencia interna

<i>Ítems</i>	<i>r de Pearson</i>	<i>Nivel de significación</i>
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.627	.000
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.550	.000
3 Durante las clases me siento somnoliento	.616	.000
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.693	.000
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.679	.000
6 Me desilusionan mis estudios.	.665	.000
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.677	.000
8 No me interesa asistir a clases	.607	.000
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.668	.000
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	.693	.000
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.716	.000
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	.785	.000
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	.533	.000
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.689	.000
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.730	.000

Como puede deducirse, todos los ítems correlacionan de manera positiva con el puntaje global de la escala y su nivel de significación es de .000.

b) Análisis de grupos contrastados

Para el análisis de grupos contrastados, se partió de la consideración de que el comportamiento de los ítems de una escala tipo lickert debe examinarse tomando en consideración su capacidad discriminativa; esto es, si los ítems que constituyen la escala pueden diferenciar en forma significativa entre los sujetos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la variable que se está midiendo (Cohen y Swerdlik, 2001).

Para examinar el poder discriminativo de los ítems como parte del procedimiento de grupos contrastantes (Anastasi y Urbina, 1998), se aplicó el estadístico t de student que se basa en la diferencia de medias para muestras independientes; en ese sentido, se pretende conocer si los sujetos con mayor presencia del *burnout* estudiantil (25% superior: cuarto cuartil) mostraban diferencias significativas en la manera de responder a cada uno de los ítems, en comparación con aquellos que reportaban una menor presencia del *burnout* estudiantil (25% inferior: primer cuartil). Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados del análisis de grupos contrastados

Ítems	T	gl	Sig.
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	-10.994	250	.000
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	-11.581	248	.000
3 Durante las clases me siento somnoliento.	-12.458	246	.000
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	-15.080	247	.000
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	-14.379	249	.000
6 Me desilusionan mis estudios.	-15.217	247	.000
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	-14.115	249	.000
8 No me interesa asistir a clases.	-12.128	246	.000
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	-13.893	247	.000
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	-15.472	245	.000
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	-13.967	250	.000
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	-17.188	250	.000
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	-9.457	250	.000
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	-15.841	250	.000
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	-14.232	250	.000

Como puede verse, todos los ítems permiten discriminar con un nivel de significación de .000, entre un alumno que informa un alto nivel de *burnout* y uno que exhibe uno bajo.

c) *Análisis factorial exploratorio*

Antes de realizar el análisis factorial exploratorio, se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .928. Tales valores indicaron que era pertinente efectuar un análisis factorial de la matriz de correlaciones (Visauta y Martori, 2005). Por otra parte, se hizo una estimación de las comunalidades de los ítems que integran la EUBE a través del método de extracción denominado componentes principales; sus resultados se ilustran en la tabla 6.

Tabla 6. Comunalidades por ítems

<i>Ítems</i>	<i>Initial</i>	<i>Extraction</i>
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	1.000	.433
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	1.000	.463
3 Durante las clases me siento somnoliento.	1.000	.414
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	1.000	.518
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	1.000	.489
6 Me desilusionan mis estudios.	1.000	.530
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	1.000	.494
8 No me interesa asistir a clases.	1.000	.644
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	1.000	.545
10 Asistir a clases se me hace aburrido.	1.000	.499
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	1.000	.651
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.	1.000	.630
13 No creo terminar con éxito mis estudios.	1.000	.519
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	1.000	.480
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	1.000	.646

Para efecto de este análisis, se tomaron como ítems aceptables los de las comunalidades superiores a .3 (Pardo y Ruiz, 2002) que, como puede observarse, fueron todos. Por su parte, en el análisis factorial, se usó el método de componentes principales con rotación Varimax que permitió

identificar dos componentes que explican 53% de la varianza total, como se ve en la tabla 7.

Todos los ítems pudieron ubicarse en alguno de los componentes al tener saturaciones mayores a .35 (Moral de la Rubia, 2006). Sólo cinco de ellos (5, 9, 10, 12 y 14) revelaron saturación ambigua; en el caso de los ítems 5, 10 y 14 se resolvió situando al ítem en el componente donde fuera mayor su carga factorial, mientras que, en el caso de los ítems 9 y 12, no pudo aplicarse el mismo criterio, ya que rompía con la lógica interna de carácter conceptual que permitía aglutinar a los ítems que se concentraban en cada componente. En estos dos casos se optó por colocar a los ítems en el componente donde pudiera explicarse mejor conceptualmente, aunque su carga factorial fuera menor.

Tabla 7. Matriz factorial de los ítems que conforman la EUBE

Ítems	1	2
1 Tener que asistir diariamente a clases me cansa.	.559	
2 Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	.680	
3 Durante las clases me siento somnoliento.	.571	
4 Creo que estudiar hace que me sienta agotado.	.642	
5 Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases.	.495	.
6 Me desilusionan mis estudios.		.658
7 Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado.	.634	
8 No me interesa asistir a clases.		.789
9 Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro.	.364	
10 Asistir a clases se me hace aburrido.		.534
11 Siento que estudiar me está desgastando físicamente.	.787	
12 Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela.		.464
13 No creo terminar con éxito mis estudios.		.717
14 Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	.509	
15 Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	.770	

El primer componente, llamado indicadores comportamentales del *burnout*, quedó integrado por diez ítems que ostentan una confiabilidad en alfa de Cronbach de .87. Este componente logra una media de 1.85 y una desviación estándar de .53. El segundo, denominado indicadores actitudinales del *burnout*, quedó formado por cinco ítems con una confiabilidad

de .79 en alfa de Cronbach. Este componente da una media de 1.56 y una desviación estándar de .56.

Discusión de resultados/Conclusiones

Invariablemente, toda conceptualización de una variable debe conducir al diseño del instrumento que haga posible su medición. En el caso de la conceptualización del síndrome de *burnout*, desde una perspectiva unidimensional, Pines, Aronson y Kafry (1981) crearon el Burnout Measure (BM); este instrumento no tuvo el mismo impacto que el Maslach Burnout Inventory (MBI) y su uso en las comunidades de investigadores fue limitado.

Posteriormente, y adscribiéndose al enfoque unidimensional, se elaboró el Shirom Melamed Burnout Measure (Melamed, Kushnir y Shirom, 1992), que consta de tres dimensiones: agotamiento físico, agotamiento cognitivo y agotamiento emocional. Este instrumento es, en su redacción, lo bastante general para ser aplicado en cualquier tipo de población, lo que lo convierte en la actualidad en uno de los instrumentos de mayor uso que recupera la perspectiva unidimensional del *burnout*. Sin embargo, creo que es esencial avanzar en el diseño de instrumentos que, respetando esta perspectiva unidimensional, se centren en sectores poblacionales más específicos, como es el caso de la escala unidimensional del *burnout* estudiantil, cuyo análisis de propiedades psicométricas se reporta aquí.

A partir del análisis realizado a los resultados conseguidos en este estudio, puede concluirse que la EUBE indica las siguientes propiedades psicométricas:

- a) **Confiabilidad:** la EUBE posee una confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades; dichos resultados pueden ser valorados como muy buenos de acuerdo con la escala de valoración propuesta por De Vellis (en García, 2006). Si se toma en consideración que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento y que los resultados logrados permiten determinar que la interrelación existente entre los ítems se presenta de manera consistente, puede

afirmarse que los ítems del EUBE pueden considerarse homogéneos, al ser mediciones del mismo dominio empírico de referencia; en este caso, el *burnout* estudiantil.

- b) Análisis de consistencia interna: los resultados recabados en el análisis correspondiente permitieron reconocer que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado; ese resultado permite confirmar la homogeneidad del proceso de medición desarrollado a través de la EUBE.
- c) Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems posibilitan discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de *burnout*; a partir de este resultado, puede señalarse la direccionalidad única de los ítems que componen la EUBE.
- d) Análisis factorial: los resultados hacen posible identificar dos subdimensiones de la EUBE que explican 53% de la varianza total. La primera subdimensión alude a los indicadores comportamentales del burnout estudiantil (alfa de Cronbach de .87), mientras que la segunda aglutina los indicadores actitudinales del *burnout* estudiantil (alfa de Cronbach de .79). La existencia de estas dos subdimensiones hacen posible reconocer que:
 - Los indicadores comportamentales ofrecen una visión horizontal o extendida del *burnout*, caracterizada por manifestarse a través de varios indicadores de carácter transitorio o momentáneo que afirman su presencia, pero que, en lo general, sólo reflejan un nivel leve de *burnout*.
 - Los indicadores actitudinales ofrecen la visión vertical o de profundidad del *burnout*, en tanto reflejan actitudes formadas más a largo plazo y no son producto de una situación momentánea, por lo que su aparición iría asociada con un alto nivel del *burnout*.

Basándome en los resultados obtenidos en la estadística descriptiva, cabe destacar que los indicadores comportamentales son los que se pre-

sentan con mayor frecuencia, mientras que los actitudinales lo hacen con menor insistencia, lo que coincide con los resultados previos (Barraza *et al.*, 2009; Barraza, 2009, Gutiérrez, 2009 y 2010) que apuntan la presencia de un nivel leve del *burnout* en las poblaciones encuestadas.

Los alcances de este trabajo se circunscriben al tipo de población estudiada y a su ubicación tempoespacial; esta población, compuesta por cuatro muestras, puede considerarse heterogénea en relación con el nivel educativo, clase social de origen, edad, género, localización geográfica, tipo de sostenimiento institucional y turno al que se asiste a clases; no obstante, esa heterogeneidad es limitada debido a la no proporcionalidad de los diversos grupos que se conforman a partir de cada variable.

Por otra parte, y en congruencia con la heterogeneidad limitada de la población, es necesario reconocer que su principal limitación se deriva del hecho de trabajar con cuatro muestras de distinto tamaño, secuenciales e independientes, que originalmente no fueron pensadas para un proceso de validación, por lo que considero conveniente continuar con otros estudios similares para llegar a conocer la fortaleza psicométrica de la EUBE.

A modo de cierre, puede asegurarse que estos resultados, en lo general, hacen de la EUBE un instrumento que informa medidas confiables y válidas sobre el *burnout* estudiantil. En lo particular, los resultados obtenidos permiten establecer una dimensionalización del *burnout* y reconocer que ese estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo, se refleja en una serie de indicadores comportamentales y actitudinales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), pp. 1-22. Recuperado el 15 de enero de 2010, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/archivos/validez.pdf>.
- Anastasi, A. y S. Urbina (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Appels, A. (2006). Estrés laboral, agotamiento y enfermedad. En J. Buendía [ed.]. *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 119-128.

- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, pp. 1-7. Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292006000200002yscript=sci_arttext.
- , M. Pando, I. Velásquez, M. Acosta y M. Pérez (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30(4), pp. 193-199. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2003_4/ps-30-4-003.pdf.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), pp. 272-283.
- , R. Carrasco y M. G. Arreola (2009). Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. En A. Barraza, D. Gutiérrez y D. I. Ceniceros [coords.]. *Alumnos y profesores en perspectiva*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango, pp. 68-84.
- Berrocal, C. (2000). La hoguera de las ansiedades, aspectos psicosociales del estar quemad@, *Acciones e Investigaciones Sociales*. 10, pp. 83-112. Recuperado el 10 de enero de 2010, de http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/10_AIS/AIS_10_06.pdf.
- Borda, M., E. Navarro, E. Aun, H. Berdejo, K. Racedo y J. Ruiz (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del norte. *Revista Salud Uninorte*, 23(1), s/p.
- Borges, A. M. B. y M. S. Carlotto (2004). Síndrome de burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem. *Aletheia*, 19, pp. 45-56.
- Buzzetti, M. A. (2005). Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del Colegio de Profesores A. G. de Chile. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperada el 12 de mayo de 2010, de http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0013.pdf.
- Caballero, C. C., R. Abello y J. Palacio (2007a). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), pp. 11-27. Recuperado el 13 de mayo de 2009, de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/51/61>.

- , (2007b). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), pp. 98-111. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79925207>.
- Cano, G. y A. Martín (2005). *Burnout en estudiantes universitarios*. Disponible en Monografías.com. Recuperado el 15 de diciembre de 2007.
- Carlotto, M. S. y S. G. Cámara (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory-student survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. *PsicoUSF*, 11(2), pp. 167-173. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_02/uploadAddress/psico_4%5B6356%5D.pdf.
- , (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), pp. 101-109. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80111670006>.
- y A. M. Brazil (2005). Predictores del síndrome de burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1(2), pp. 195-205. Recuperado el 15 de agosto de 2009, de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_2/vol1.no.2/art_7.pdf.
- Carlotto, M. S., A. P. Nakamura y S. G. Cámara (2006). Síndrome de burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), pp. 57-62. Recuperado el 14 de septiembre de 2009, de <http://revistaseletronicas.puercs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1412/1111>.
- y M. Tarnowski (2007). Síndrome de burnout em estudantes de psicología. *Temas em Psicologia*, 15(2), pp. 173-180. Recuperado el 12 de julio de 2009, de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol15n2/v15n2a04ab.htm>.
- Cohen, R. J. y M. E. Swerdlik (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: Mc Graw-Hill.
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Durán, A., N. Extremera, P. Fernández y F. M. Montalbán (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18 (supl.), pp. 158-164. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://www.psicothema.com/pdf/3292.pdf>.
- Extremera, N., A. Durán y L. Rey (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios.

- Revista de Educación*, 342, pp. 239-256. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf.
- Fives, H., D. Hamman y A. Olivares (2005). *Does Burnout begin with Student Teaching? Analyzing Efficacy, Burnout, and Support during the Student-Teaching Semester*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 2005, Montreal, CA.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros y M. González (comps.). *Estadística con spss y metodología de la investigación*. México: Trillas, pp. 139-166.
- García, J. M., S. Herrero y J. L. León (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25(2), pp. 157-174. Recuperado el 30 de enero de 2010, de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_4.pdf.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), pp. 19-33. Recuperado el 25 de mayo de 2009, de <http://www.opas.org.br/gentequefazsaude/bvsde/bvsacd/cd49/artigo3.pdf>.
- y J. M. Pieró (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), pp. 261-268. Recuperado el 22 de febrero de 2009, de http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF.
- Gutiérrez, D. (2009). El síndrome de burnout en alumnos de educación secundaria (versión electrónica). *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), pp. 26-35.
- (2010). Prevalencia del síndrome de burnout en estudiantes de educación media superior (versión electrónica). *Investigación Educativa Duranguense*, 5(11), pp. 18-23.
- Hernández, G. L., E. Olmedo e I. Ibáñez (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), pp. 323-336. Recuperado el 22 de junio de 2009, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-110.pdf.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Manso, J. F. (2006). Confiabilidad y validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión human services survey en una muestra de asistentes sociales chilenos. *Psicología Científica.com*, s/d. Recuperado el 22 de mayo de 2009,

- de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-128-1-confiabilidad-y-validez-factorial-del-maslach-burnout-invent.html>.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional. Estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, pp. 79-102. Recuperado el 19 de octubre de 2009, de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N74-4.pdf>.
- Martínez, I. M. y A. Marques (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, pp. 21-30.
- y M. Salanova (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, pp. 361-384. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430247.pdf>.
- Maslach, C. y S. E. Jackson (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Melamed, S., T. Kushnir y A. Shirom (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18, pp. 53-60.
- Montero, I. y O. León (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), pp. 115-127. Recuperado el 12 de enero de 2009, de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf.
- Moral de la Rubia, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landeros y M. González [comps.]. *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas, pp. 445-528.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los test*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Otero-López, J. M., M. J. Santiago y M. C. Castro (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), pp. 766-772. Recuperado el 13 de enero de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/3553.pdf>.
- Pardo, A. y M. A. Ruiz (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.
- Pines, A., E. Aronson y D. Kafry (1981). *Burnout*. Nueva York: The Free Press.
- Qiao, H. y W. B. Schaufeli (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-student survey in China. *Psychological Reports*, 105, pp. 394-408. Recuperado el 22 de febrero de 2009, de <http://www.fss.uu.nl/sop/Schaufeli/315.pdf>.
- Quiceno, J. M. y S. Vinaccia (2007). Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (sqr)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), pp. 117-125. Recuperado

- el 10 de enero de 2010, de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-11_117-125.pdf.
- Riter, T. S., D. A. Kaiser, J. T. Hopkins, T. R. Pennington, R. Chamberlain, y D. Eggett (2008). Presence of burnout in undergraduate athletic training students at one western US university. *Athletic Training Education Journal*, 2, pp. 57-66. Recuperado el 25 de octubre de 2009, de http://www.nataej.org/3.2/EJ522Burnout_Riter_copyeditversion.pdf.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Schaufeli, W. B. y B. P. Buunk (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (eds.). *The Handbook of Work and the Health Psychology*. John Wiley y Sons, Ltd.
- , M. P. Leiter, C. Maslach, y S. E. Jackson (1996). The Maslach Burnout Inventory: general survey (MBI-GS). En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter [eds.]. *Maslach Burnout Inventory Manual*, 30 ed., Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- , I. M. Martínez, A. Marques, M. Salanova y A. B. Bakker (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), pp. 464-481. Recuperado el 23 de marzo de 2010, de http://www.beanmanaged.eu/pdf/articles/arnoldbakker/article_arnold_bakker_78.pdf.
- y M. Salanova (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping an International Journal*, 20(2), pp. 177-196.
- Schorn, N. K. y P. Buchwald (2007). *Burnout in Student Teachers*. En P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty y J. D. Barker (eds.). Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15 julio de 2006, University of Crete, Rethymnon, pp. 150 - 159.
- Vázquez, J. C. y M. E. Rodríguez (2009). Diagnóstico del síndrome de burnout en la comunidad académica de la Universidad del Valle de Atemajac campus Puerto Vallarta. *Revista UNIVallarta*, s/d. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de http://univallarta.adamra.com/?page_id=318.
- Visauta, B. y J. C. Martori (2005). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. México: Mc Graw-Hill.

La alteridad desde el desarrollo evolutivo, un estudio durante el primer año del niño

Freddy González Silva

Resumen

El desarrollo humano ha sido estudiado desde distintas perspectivas teóricas: psicosexual (Freud), psicosocial (Erikson), cognitivo (Piaget), entre muchos otros autores. Cada visión de la evolución psicológica expresa una relación entre el yo y el tú (a partir de diferentes roles). Desde esta perspectiva, se realizó un estudio para develar cómo se desarrollan psíquicamente los niños de 0 a 1 año desde la dimensión de alteridad. Se empleó una metodología de corte cualitativo longitudinal con un infante durante un año, triangulando la infor-

Abstract

Human development has been studied from different theoretical perspectives: psychosexual (Freud), psychosocial (Erikson), cognitive (Piaget) and so on. Every vision of psychological evolution expresses a relation between "I" and "you" (from different roles). From this perspective, a study for finding how children develop psychically from 0 to 1 year old from the dimension of otherness was done. Hereby, it was applied a longitudinal cut qualitative methodology in a baby during one year comparing this information in a transversal way with six

FREDDY GONZÁLEZ SILVA. Licenciado en psicología y en filosofía; master en orientación familiar, Magister Scientiarum en Educación Superior, Doctor en educación. PPI: 6238. Universidad Central de Venezuela. [gastongonzalez7@yahoo.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 75-95.
Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2010 | Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2011.

mación de manera transeccional con seis menores en edades diversas de desarrollo. La recopilación de datos se efectuó con registros anecdóticos siguiendo la técnica de observación participante. Luego, se analizaron los insumos con el método de comparación constante. Por lo demás, se llegaron a dividir los resultados en tres etapas clave para la hermenéutica de alteridad. Finalmente, se alcanzaron propuestas para tomar acciones en el futuro guiadas por la alteridad como eje central del desarrollo.

PALABRAS CLAVE
desarrollo psicológico, otredad, bebés.

different development ages children. Compilation of information was done following participants observation strategies by anecdotal registries. Then the inputs were analyzed following the constant comparison method. For the rest, results were divided in three key scales for otherness hermeneutic. Finally, they came to proposals for taking actions in the future, guided by the otherness as axis of development.

KEYWORDS
psychological development, otherness, babies.

En la actualidad, existen estudios acerca de la evolución personal. La realidad humana está dinamizada por el desarrollo y este hecho es fácilmente constatable. Como es evidente, desde el mismo proceso de la fecundación se genera un paso evolutivo fisiológico. Por ello, análogo a la condición biológica, Carranza (2009) acota que también en el nivel psicológico-espiritual a lo largo del tiempo ocurre un transcurso desde el nacimiento hasta la vejez. Dicho proceso puede ser entendido como la suma de capacidades o como núcleos de organización interna que van desarrollándose como sumario estructural, orgánico y jerárquico. Así, cada estadio de desarrollo se construye sobre otro e incorpora y transforma el anterior. Ahora bien, se ha estudiado el desarrollo desde dimensiones como la cognitiva, la emocional —entre otras—, pero aún falta profundizar la social. Tal es el caso de la alteridad.

Dentro de este orden de ideas, González (2009a) reconoce algunas categorías hermenéuticas de alteridad presentes en las etapas del desarrollo infantil desde los 6 hasta los 14 años de edad. En dicha investigación el

autor indica algunas manifestaciones evolutivas como la experiencia, la consideración tipológica, el rostro y el misterio del otro.

De allí que la alteridad puede ser estudiada en el proceso evolutivo como producto de la relación entre el yo-tú. Vila (2004) puntualiza que este constructo emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro. En este mismo orden de ideas, Jodelet (1998) explica que la “alteridad” se sitúa de inmediato en el plano del vínculo social, de la relación entre un ego y un alter, e implica, únicamente, ese plano. Abbagnano (2007) recuerda que la alteridad del griego ἕτερος, -της, del latín *alteritas* o “ser otro”, es colocarse o constituirse como otro. Por ello, este concepto puede entenderse como la forma o el proceso en el cual un ser humano desde su yo asume la presencia de un alter.

En tal sentido, el significado de la alteridad presenta múltiples matices. Tal es la razón por la que González (2009b) lo asume como un concepto con densas implicaciones, tanto por su antigüedad como por las distintas perspectivas multidisciplinares que lo han abordado. Por ello, Krotz (1994) considera su origen como nacido del contacto cultural.

Por consiguiente, esta realidad implica un movimiento dentro del yo debido a las reflexiones e interpretaciones. Visto de esta forma, se encuentran estudios como el de Aguilar (2005) quien concibe la alteridad como una comprensión hecha acerca del otro. Es decir, la alteridad es hermenéutica y, de acuerdo con Conill (2008), debe hablarse de hermenéutica de alteridad, porque ambas están asociadas por el empeño en reconocer la diversidad o comprender lo extraño.

En este marco, puede acotarse que existen ejes para interpretar las dimensiones de la alteridad. Autores como Cohelo y Figueiredo (2004) puntualizan la existencia de cuatro matrices, producto de filósofos contemporáneos, que sirven como figuras organizadoras de diferentes dimensiones de alteridad: intersubjetividad transubjetiva, intersubjetividad traumática, intersubjetividad interpersonal e intersubjetividad intrapsíquica.

En la intersubjetividad transubjetiva, la alteridad emerge como la constitución de experiencias presubjetivas. Verbigracia, un bebé es sensible a la expresión de cuerpos vivos a su alrededor (experiencia presocial).

Así, no percibe cuerpos y egos sino totalidades indivisas. En este nivel, se concibe la alteridad como un todo indiferenciable. Dicho de otra manera, conciencia absoluta y simultaneidad instantánea. Básicamente, se produce un otro generalizado.

Respecto de la intersubjetividad traumática, surge cuando el otro implica un cierto dislocamiento o modificación de la experiencia subjetiva. En su constitución, existe una apertura inevitable y permanente al otro que sobrepasa la capacidad de recepción y exige una respuesta. Por ello, pasa por el inevitable impacto de la no adaptación plena; por ejemplo, el otro impone su sexualidad. Esta presencia produce fracturas y requiere de procesos de adaptación constante. En fin, toda la experiencia del otro está marcada por traumatismos.

Por lo que toca a la intersubjetividad interpersonal, puede señalarse qué ocurre cuando un yo se constituye de los procesos de socialización primarios y secundarios, qué agregó en su vida debido a la presencia de los otros significativos. En particular, para el bebé el mundo es personificado por su madre; principalmente y desde allí adoptará el modo de relacionarse en el futuro.

Por otro lado, la intersubjetividad intrapsíquica se refiere a las instancias del psiquismo —ello, yo y súper yo—; guarda relación con una intrincada red de asociaciones, vinculadas con la elaboración histórica hecha por el sujeto. Resulta claro, tener presente la importancia de términos psicoanalíticos que involucran la presencia del otro, tales como la identificación, incorporación e introyección. Asimismo, se explica cuando el pequeño busca objetos internos dentro de sí para superar el alejamiento de la madre, de forma que le sirven como sustitutos. De allí que se trata de una experiencia peculiar de alteridad donde el otro está presente en lo ausente.

Visto de esta forma, la alteridad como acción de ser otro reviste cuatro características de orden psíquico o interno: el hecho de asumir el otro con su totalidad, la resistencia ante su presencia, su forma de socializar y el recuerdo (o huella) de su contacto alojado en su memoria e historia. Más adelante, González (2006) especifica que también existe lo externo y observable de la alteridad, como la vinculación percibida en la habilidad social.

En esta perspectiva, cualquier momento del desarrollo humano es propicio para encontrar la condición ego-alter. Podría dilucidarse que existe un proceso de alteridad desde la fecundación. Como bien se sabe, la presencia de un ser humano proviene de la unión de dos pequeñas células: óvulo y espermatozoide, fruto de dos *álteres*. Gracias a la unión de estas dos células se conforma la carga cromosómica necesaria para que aparezca un ser humano. A partir de allí, puede asumirse cómo el proceso de gestación desde sus inicios es parte de dos. Luego, el desarrollo de la nueva célula es posible gracias a la madre que la carga. Así pues, el nuevo ser depende de un alter para la subsistencia. Desde ese momento, inicia la creación de un cuerpo físico. En tal sentido, puede discurrirse la presencia constante del yo y tú desde su génesis en el proceso humano.

Por todo lo dicho, la alteridad puede estudiarse en un ser humano desde que éste llega al mundo. Sin duda, la alteridad es una realidad inherente al estar vivo. En Vygotsky (1979) y Wallon (1987) puede inferirse la importancia de la intersubjetividad para el desarrollo del niño; ambos autores coinciden en posturas que comprenden al infante como un ser social desde su nacimiento.

Así pues, el significado del otro para el menor es una realidad existente, pues un ser humano nace con procesos psicológicos que le ayudan a formar parte del mundo. Es posible hermenéuticamente reconocer qué puede estar pasando por la mente del bebé o hipotetizar la probable conformación de la alteridad.

En efecto, existen estudios que pueden ayudar a aproximarse a la significación del otro en el niño. Es de hacer notar que la etapa del primer año de vida ha sido estudiada desde diversos puntos de vista. De allí que resulte conveniente nombrar a algunos de los autores reconocidos como Piaget (1981), Erickson (1973), Sears según Maier (1977), Vygotsky (1979), Wallon (1987), Lacan (1966) y Bijou y Baer (1975). A partir de sus aportes, puede darse un acercamiento a la realidad de alteridad.

Por ejemplo, tres autores se concentran en la topografía conductual emitida por el menor hacia su otro. Para Gessel (1958), primero el bebé mira al rostro; después, en el segundo mes, emite movimientos como res-

puesta social, para al final —al tercer mes—, lograr emitir vocalmente algunos signos sonoros para socializar. Desde ese mismo periodo, López y Arango (2002) aclara —en cuanto a la comunicación— que el llanto es una forma de expresión del infante para pedir ayuda. Sobre todo, precisa, en el segundo mes, la necesidad de tener personas cerca, y la diferencia de trato que establece hacia la madre, en el tercer mes. De igual manera, León (2003) considera la posibilidad de comunicación del niño al señalar la apariencia de la sonrisa social como expresión. En particular, especifica la posibilidad de imitación al sacar la lengua, y luego, en el segundo mes, los movimientos de la boca. Del mismo modo, para este segundo mes, al igual que para el tercero, ya el bebé establece diferencia entre su cuidador y su entorno. Cabe destacar que es capaz de guardar la información de su alter principal (su madre o cuidador) en la memoria.

Por todo lo expuesto, es vital estudiar a los infantes desde la alteridad. La niñez es el principio del desarrollo de un ser humano. Es fundamental proveerles de una orientación oportuna para que tengan la posibilidad de constituirse como seres libres y felices en el futuro. Parte de ese mañana promisorio viene dado por el crecimiento de su alteridad en clave positiva. La vivencia del yo-tú desde la infancia es la base para las relaciones armónicas o, en contraparte, carentes de paz. Así pues, no pueden menoscabarse los esfuerzos en el nivel investigativo para tratar de vincular a los seres humanos entre sí. De ese modo, podrá conseguirse una mejor convivencia entre las personas. En pocas palabras, todo ello es asunto de la alteridad.

Por lo anterior, es esencial iniciar un estudio acerca de la relación yo-tú desde la etapa de los 0 a 1 año. Sin duda, es la etapa crucial del proceso evolutivo por ser donde se determinan los cimientos de lo que será la persona en el futuro.

Para el caso en cuestión, se trata de un asunto psicológico que deben tomar en cuenta los criadores y educadores, pues es el primer andamiaje para el desarrollo del niño. Se plantea, entonces, la pregunta: ¿Cómo se desarrollan psíquicamente los seres humanos de 0 a 1 año en la dimensión de la alteridad? Con ello, se busca dilucidar la presencia del otro en la vida humana desde las primeras etapas de la evolución psicológica.

Metodología

Una vez analizadas las características del estudio propuesto, se consideró adecuado el uso de una metodología con corte cualitativo. Algunas de las características significativas de este enfoque son un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente consideradas cotidianas o normales, reflejo de la vida diaria. También, el papel del investigador que consiste en alcanzar una visión holística del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas. Asimismo, intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, mediante un proceso de profunda atención y de comprensión empática. Por tanto, leyendo estos insumos, el investigador aísla ciertos temas y expresiones. En lo esencial, se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento.

En el estudio longitudinal, participó un varón de un mes de nacido a quien se siguió detenidamente por un tiempo de dos horas diarias de lunes a viernes, hasta que cumplió los doce meses. Cabe señalar que este niño siempre estuvo al lado de su madre, excepto cuatro horas de lunes a viernes, porque recibía cuidados por parte de la abuela. El estudio longitudinal comenzó en septiembre del 2008 y se prolongó hasta el siguiente año. Se realizaron cinco sesiones de observación por semana, en horario a convenir, entre las 8 am a 12 pm, y 6 pm a 7 pm. De esta forma, se completaron 48 registros de observación a razón de uno por semana.

Este caso fue triangulado con un estudio transaccional contemporáneo realizado a seis bebés en un hogar de cuidado diario, seleccionados por medio de un muestreo intencional; el único requisito consistió en que cada uno de ellos presentara condiciones de salud tanto biomédicas como psicológica y que sus padres estuviesen de acuerdo con la observación. Dichos niños son atendidos 8 horas diarias de lunes a viernes por cuidadoras.

Cuadro 1. Edad de los bebés estudiados

Sexo	F	M	F	M	M	F
Meses	3	5	9	10	11	12

En total hubo una participación de siete pequeños. Por ello, se obtuvo un grupo de características de alteridad según su edad. A continuación, se agruparon y fueron categorizándose. Cabe mencionar que para ello se empleó la técnica de observación participante y el registro anecdótico de lo acaecido en las sesiones de trabajo conformó el instrumento.

A partir de allí, se analizaron y compararon con estudios que contemplan la interacción social: los de Gessel (1958), Ainsworth y Bowlby, según Craig (1997), López y Arango (2002), León (2003) y López (2005). El tratamiento de los datos producidos o recolectados se orientó por el procedimiento analítico de la teoría fundamentada a través del método de comparación constante (MCC) y el proceso de codificación selectiva, todo ello, para flexibilizar la búsqueda de las categorías centrales en torno de la temática estudiada y las subcategorías o propiedades que las componen en un proceso de densificación creciente. El MCC consiste en realizar conjuntamente los procedimientos de codificación y análisis de los datos, con el fin de generar teoría en una forma más sistemática.

En este estudio con bebés, se contó con la aprobación de los padres, quienes lo consideraron parte de la evaluación psicológica hacia sus hijos. También el centro educativo participante y sus docentes mostraron la total aceptación en la manera no invasiva de la investigación. Dada esta colaboración, se les entregó un informe detallado con los resultados, al igual que algunas sugerencias para el desarrollo de la alteridad positiva.

Análisis de los hallazgos

Como resultado de este estudio, se muestran los hallazgos y conjuntamente se analiza el estatus del desarrollo psicológico social del niño, abordado por otros autores, por cuanto son disertaciones que involucran al tema del yo-tú. A continuación, se presenta la integración de los productos de este trabajo logrados a partir de las observaciones de alteridad.

PERIODO DE UNO A TRES MESES: PRIMERA EXPERIENCIA DE DIFERENCIA
 SIENDO EL EGO CARENCIA Y EL ALTER DINAMISMO PROVEEDOR

Lo primero que el ser humano siente acerca de su otro se relaciona con una dimensión de inseparabilidad o integridad. Es por ello que en esta etapa comienza el proceso de ser otro yo con respecto de su madre. En otras palabras, puede percibirse cómo el infante se ve obligado a desapegarse de lo que tal vez creyó que era parte de él. En tal sentido, llora cada vez que no puede contar con el beneficio de la unidad. De ahí se genera una dependencia que lo conduce a un estado de alienación frente a su progenitora o cuidadora.

Visto desde esta perspectiva, se incrementa la dependencia por la necesidad de alimento. El bebé siente hambre y llora de una manera que algunas madres suelen diferenciar de otros llantos debidos a cólicos. De acuerdo con esta situación, el menor se hace sensible a recibir el alimento de su cuidador (madre). Incluso, esta realidad de apetencia se capta en su estado onírico. Aun cuando el niño duerme, se observan movimientos en su boca, como si estuviese succionando. En realidad, la lactancia es un alimento para lo corpóreo, pero también lo es para la alteridad. Por ende, es la forma primigenia de captación del alter.

Asimismo, de las observaciones se deduce que el otro, además de apoyo para obtener alimento, significa movimiento. El bebé sigue las acciones y gestos con su vista. De allí que el cinetismo de alteridad sea lo primero que guarde en su mente. Dicho de otra forma, el tú constituye un movimiento.

En efecto, su otro entraña un recurso motriz preferible a cualquier cosa, por ello, lo sigue y contacta con una mirada directa a los ojos. López (2005) explicita que, en el primer mes, la criatura sólo observa a las personas del mismo modo. No establece diferencia alguna entre ellas.

Sin duda, a esta edad el ser humano sólo es capaz de intuir, no puede etiquetar o clasificar; sin embargo, ello no descarta que pueda almacenar la información en su memoria. Puesto en otros términos, incluso la acción de bañarse es, en esta etapa, una percepción de la ayuda del otro como

relajador o proveedor de caricias gratificantes. Durante el baño, se palpa en el infante tal estado de relajación que luego suele mostrar sueño.

Habida cuenta y ante toda esta consideración del alter, el niño se autopercebe como un yo indigente y débil. Por ejemplo, la vivacidad de sus miradas y ciertos movimientos impulsivos como estiramientos implican la necesidad de hacer algo más. Su ego está en total dependencia de su otro.

La presencia del llanto exhibe un rasgo emocional. A partir de allí, puede comprenderse cómo se vincula emocionalmente. Ainsworth y Bowlby, según Craig (1997), señalan que al segundo mes se da un periodo de encuentro hacia lo agradable de otras personas. Pero es al tercer mes, de acuerdo con López (2005), cuando el niño entabla la comunicación con quienes prefiere sin rechazo directo a los extraños.

PERIODO DE CUATRO A SIETE MESES: AMPLIFICACIÓN DE LA ALTERIDAD; LOS OTROS PROVEEN ALGO MÁS QUE ALIMENTO. EL ALTER ES DIFERENTE

En este periodo, la relación con la alteridad pasa por un proceso primario de discriminación. El bebé observa con necesidad a la madre y se conecta con el pecho con rapidez mientras que, cuando el padre llega, realiza estiramientos. Cabe aclarar que la fecha exacta del proceso de comparación depende de la cultura y de otros rasgos ya analizados en la psicología evolutiva. En efecto, el pequeño inicia los procesos de diferenciación en distintos intervalos que van de los cuatro a los siete meses, tal como puede constatarse en las investigaciones de los autores Gessel (1958), López y Arango (2002) y León (2003).

Puede mencionarse que en este periodo va estableciendo y consolidando el significado de su madre. Sin duda, su nueva potencialidad para el reconocimiento de los diversos álteres (personas a su alrededor) le indica la importancia de su progenitora. En efecto, ante la voz de la madre, la criatura actúa con seguridad solicitando lo que requiere, pero muestra un rostro de seriedad o rigidez si se trata de otra voz. León (2003) indica que, a partir del cuarto mes, es sensible incluso de los cambios de humor de su cuidador.

No obstante, los otros vienen a ocupar un espacio relevante en su yo. El resto de los álteres son también la manera de ser, desde donde el infante capta y aprende cómo comportarse humanamente. Por ello, los demás son importantes y no menoscaba su presencia. Así pues, en esta etapa se da un momento crucial de alteridad, porque comienza la distinción de su yo más ampliamente y todos quienes lo rodean encierran algo significativo para sí. El menor siente venir a su abuela y al cargarlo duerme rápidamente. Esta situación se generó en forma reiterada. De hecho, López y Arango (2002) observan que en el quinto mes el bebé sonrío y vocaliza para ganar la atención de las personas.

Por lo antes expuesto, el otro es diferente, pues presenta roles particulares marcados por su funcionalidad en relación con el niño. En lo esencial, éste identifica el rol protector de algunos de sus álteres. Por ello, en esta etapa es donde se fortalece la identificación o apego fuerte hacia el padre (León, 2003). Cuando él llega, el infante se alegra, pues sabe la forma de juego en que lo tratará.

Gracias a la presencia de la alteridad, el bebé continúa autorreconociéndose: trata de ejecutar acciones percibidas, como reír, y, al intentar emitir sonidos, se le nota cierta desesperación, y por ende, toma conciencia de su limitación. Por lo demás, siente que posee una retentiva. En consecuencia, comprende que el otro existe aunque no pueda observarse y descubre la posibilidad de guardarlo en la memoria. La criatura busca con la mirada cuando el otro se esconde. Dentro de esta perspectiva, la alteridad sigue representando el eje esencial de desarrollo de los procesos mentales. Visto de esta forma, acaricia imágenes que se parezcan a lo humano (Gesell, 1958). En otras ocasiones, el otro se vuelve incógnita y permanencia. Seguidamente, presenta una nueva dimensión humana. Debe señalarse que ya descubre la realidad del ser-estar. Dentro de este marco, el otro existe permanentemente y no se limita al presente físico inmediato.

PERIODO DE OCHO A DOCE MESES: EL ALTER ENCIERRA UN SIGNIFICADO GRACIAS A LAS EMOCIONES Y EL YO ENCUENTRA UN TÚ MÁS COMPLEJO

Conviene destacar que, durante este periodo, la criatura desarrolla el componente emocional. A pesar de que en las etapas anteriores estaba presente el llanto como expresión de un sentimiento, es ahora cuando se exhiben otros efectos. Uno de los más observados y sobresalientes es el fortalecimiento del afecto hacia la madre. De allí que lo emotivo es un nuevo recurso de ayuda para fortalecer los patrones de comprensión sobre el alter. Ainsworth y Bowlby, según Craig (1997), y López (2005) muestran el desarrollo de las etapas en las cuales pueden percibirse las diferentes emociones durante los ocho y los doce meses.

Asimismo, se constata que, en este periodo, la alteridad implica particularmente alegría. Para este momento, el infante es capaz de jugar en forma cooperativa, pues el alter le da satisfacción. Cada vez que el bebé percibe la presencia humana, manifiesta entusiasmo y busca mover objetos para llamar la atención.

El análisis de lo anterior permite resaltar que el niño cuenta con otro medio psicológico para aproximarse a la otredad. En tal sentido, sitúa el alter como un ente enriquecido de nuevas características. Ahora, el alter es emoción y los gestos físicos están dotados de sentimientos que le otorgan significados inexplorados. Por ejemplo, las conductas del otro son indicador del comportamiento a seguir; es decir, lo que el pequeño considera que debe hacer. Éste mueve las manos cuando nota que los cuidadores aplauden.

En el nivel conductual externo o de alteridad instantánea (González, 2006), algunos autores como Gessel (1958), López y Arango (2002), y León (2003) confirman que los niños miran intencionalmente la expresión facial. Se encuentran en capacidad de reconocer su alter por sus reacciones. Además, requieren ser aprobados en lo que hacen y esto refuerza la prolongación de sus conductas. El otro significa claramente, para el menor, la posibilidad de continuar emitiendo una conducta o extinguirla. Tal es la razón por la que realiza interpretaciones primarias acerca de

su otro. Si el bebé toma la cucharilla y nota que se le estimula, continúa haciéndolo.

De hecho, se inicia el proceso de averiguación acerca de los otros. En efecto, en el infante empieza a suscitarse una forma de duda: ¿quiénes son los que se acercan? Dicho de otro modo: logra etiquetar e identificar de alguna manera a otras personas. El pequeño, además, indaga: ¿por qué algunos son cariñosos y a otros les da igual su presencia? En esta perspectiva, reafirma su conocimiento acerca de personas para las cuales su yo es especial. Se desconcierta cuando algún extraño no lo toma en cuenta.

Otro de los cambios manifiestos en cuanto a la representación de la alteridad tiene que ver con la comunicación. En esta etapa, el alter para el niño implica diálogo, por ello aprende que se habla y se escucha. No obstante, aunque no se comunique en el mismo lenguaje, se siente entendido; así, solicita con sus expresiones lo que necesita. Cuando se le lleva a lugares como el parque, expresa su euforia por medio su semblante.

Dentro de este orden de ideas, en la evolución humana del bebé se presenta una alteridad marcada por una conciencia de separación de su otro basado en lo físico. En otras palabras, reconoce que existe su yo frente al tú cada vez que observa con avidez ese mundo humano que lo rodea.

Sin embargo, psíquicamente sabe por necesidad que debe mantenerse unido. Resulta evidente que, al despertar de su sueño, el menor busca encontrarse con su otro, porque requiere estar constantemente con los cercanos y conocidos; siempre prefiere saber que hay un alter a su lado. Proyecta la necesidad de ver el cuerpo y el rostro del otro. De hecho, el otro es su refugio: se habitúa a darse con las personas conocidas, aunque muestra más apego con un cuidador que con otros. De igual manera, cuando esa persona con la cual desarrolla el apego está ausente, se nota que su comportamiento no es el mismo.

Por último, en correspondencia con lo percibido, el niño encuentra que su yo es parecido a otros yo en muchas ocasiones mayores que él. En tal sentido, si algún adulto juega con otro infante, trata de imitar al adulto.

En síntesis, de todo lo analizado a partir de las observaciones, puede señalarse que la alteridad viene fortalecida o disminuida por la forma

en que el bebé percibe las acciones del otro frente a él. Así, se comprende que se trata de un proceso de construcción en cada ser humano el cual va pasando por distintas etapas evolutivas. En esta perspectiva, la relación yo-tú internalizada en la criatura se complejiza a medida que ésta crece. El siguiente cuadro resalta dicha acotación:

Cuadro 2. Dinamismo de alteridad 0 a 1 año

<i>Etapa ego-alter</i>	<i>Carencia y magnificencia</i>	<i>Necesidad y multia-yuda</i>	<i>Semejanza y polise-mia</i>
Periodo	Uno a tres meses	Cuatro a siete meses	Ocho a doce meses
Expresión	Primera experiencia de diferencia, siendo su ego carencia y el alter dinamismo proveedor	Amplificación de la alteridad, los otros proveen algo más que alimento	Encuentro con un similar emocional, los otros significan...

Interpretación

A continuación se expone el dinamismo de la alteridad percibido en los bebés de 0-1 año. Se trata de plasmar la hermenéutica subyacente de la relación ego-alter emergente de los hallazgos.

CARENCIA Y MAGNIFICENCIA

La presencia del otro en la vida de un ser humano inicia con una experiencia del todo y de la nada. Durante su primera experiencia de alteridad, el pequeño se encuentra con la pobreza de su ser. En tal sentido, es un humano con indignancia frente a otros con capacidades mayores. Las limitaciones expuestas en el neonato le hacen vivir la angustia de estar en un mundo de otros. El otro es, a partir de aquí, un referente imprescindible para vivir en un lugar que representa una total incógnita.

El infante nace con una alteridad basada principalmente en el reconocimiento de que el otro es su todo. El alter significa su vida, pues sabe que sin él no puede existir en un lugar donde puede comunicarse sólo con el llanto.

Esta alteridad manifiesta en el niño va adquiriendo otra ubicación debido al cambio de su idea de los otros. A medida que en el ser humano evoluciona su conocimiento de los otros y de sí mismo, surge otra etapa desde donde se habla de desarrollo de la alteridad.

NECESIDAD Y MULTIAYUDA

En esta etapa se afianza la presencia de un otro que no puede dejar de ser. El infante ha sentido placeres nuevos. Por ende, descubre lo fundamental de su alter a la hora de brindarle satisfacciones. A diferencia de la etapa anterior, el alter se muestra como algo más que sólo alimento: es también diversión y compañía.

Esta necesidad se vuelve de coacción para el otro, porque tiene que donar su tiempo y entregar de sí mismo para que el bebé satisfaga sus requerimientos. Por tanto, tal relación de dependencia traspasa la índole material, ya que es también psicológica y se convierte en una relación de apego.

El otro se ve impuesto a actuar debido a la carencia de la criatura y queda movido a apoyarlo ante su necesidad absoluta. Asimismo, es una relación moral de apoyo debido a que todo infante requiere ayuda para vivir.

SEMEJANZA Y POLISEMIA

La última etapa de este periodo termina con la alteridad experimentada como la igualdad y la diferencia. El bebé ya es capaz de percibir al otro como una presencia con la cual debe coexistir; sabe de sí por saber del otro. A partir de allí, se da la base para comprender que su ser con el mundo es ser con los otros; como contraparte, la soledad nace como el modo deficiente o privativo de estar-con.

De igual manera, percibe la contradicción de no tener las mismas capacidades de moverse, de actuar, de tocar, entre otras posturas evidentes. La diferencia del otro se impone al ego del menor, quien va encontrándole un sentido; como por ejemplo, escuchar pasos significa que viene un alter.

LA DICOTOMÍA Y LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA ALTERIDAD

Puede decirse que la dialéctica encontrada en las etapas descritas del bebé y su alteridad se asemejan mucho a la forma en que Piaget (1981) y Erikson percibieron el desarrollo. En tal sentido, se observa la unidad de la contradicción en los dos primeros autores. Para Piaget (1981) ha sido la inteligencia y el pensamiento lo prevalente en los niños de un año. El autor trató de la inteligencia sensoriomotriz. Así pues, encontró del primero al cuarto mes un infante que ejecutaba las reacciones circulares primarias reiterando acciones que le causan placer; del quinto al duodécimo mes aparecen las reacciones circulares secundarias, por las cuales el ser humano busca mover y aprehender objetos para reproducir sonidos y obtener una nueva gratificación. Por ello, el pequeño desarrolla la noción de permanencia del objeto. Su pensamiento es sensorio, no hace abstracciones. Por ende, puede señalarse que recibe la presencia de otro y, aunque no la analiza, sí la interioriza.

En cuanto a Erickson (1973), durante el primer año lo resaltante en el menor es la confianza frente a la desconfianza. El autor sostiene que se desarrolla una relación entre la criatura y sus cuidadores; es sensible y vulnerable a las experiencias aceptación, seguridad, y satisfacción emocional. Por esta razón, la relación con el tú influye profundamente en su yo, siendo la alteridad producida un determinante en su futuro.

De igual forma, existe una relación en lo afirmado por Sears, según Maier (1977), cuando explica que el primer año es una fase de conducta rudimentaria. Así pues, se fundamenta en las necesidades innatas y su experiencia ambiental; aún no dirige su aprendizaje. Lo encontrado en este estudio se reafirma cuando el autor establece que en esta etapa el yo es un receptor constante del tú.

De la misma forma, dados los resultados obtenidos, se ubicó la alteridad en etapas de desarrollo que permiten continuar con la perspectiva vi-gotskiana, ya que coloca en evidencia la relación de un ego infantil, lo cual facilita en el adulto la posibilidad de incrementar la relación positiva del niño con los demás. Conviene recordar que Vygotsky (1979) definió la ZDP

como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de modo independiente y el nivel de desarrollo potencial fijado por medio de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. De acuerdo con las deducciones logradas en este análisis, tal postura evidencia cómo el alter adulto tiene en sus manos el desarrollo de la alteridad desde la primera etapa del humano.

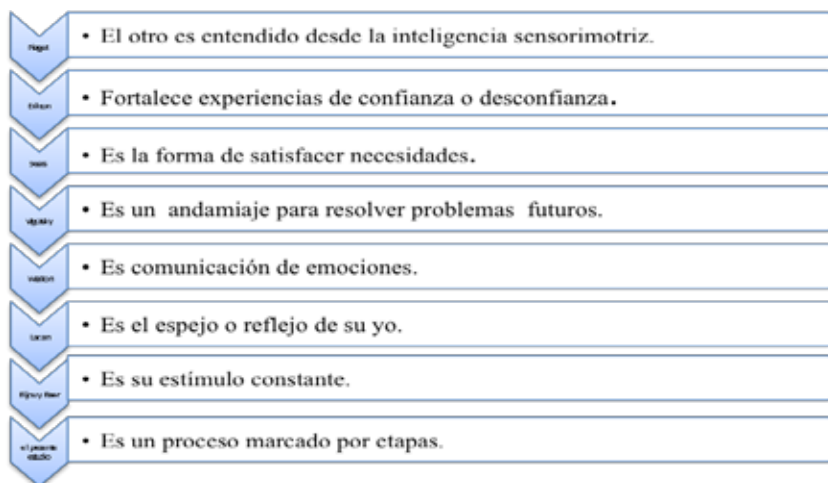
En otros términos, los hallazgos revelan la particular relación de la alteridad del bebé con la emocionalidad y aunque Wallon, según Olano (1993), plantea que existe una primera etapa donde sólo se presenta impulsividad motriz (0-3 meses) y después se expresa un estado emocional de 4 meses a un año para que a los 6 meses llegue el momento en que despliegue una gama de matices emocionales, no puede refutarse —como tampoco afirmarse— totalmente esa realidad. En contraste con el planteamiento anterior, Pintos (2010) señala que, desde su nacimiento, el humano posee empatía —por su experiencia corpórea—, de la cual se genera la emoción, fruto de la intersubjetividad nacida de la alteridad. En consecuencia, si en este estudio la alteridad surge desde que el menor nace, está afirmándose, subyacentemente, que la emocionalidad está presente del mismo modo, aunque se despliegue meses después.

Entonces, la emoción es una forma donde el niño va estableciendo relaciones con su entorno. En efecto, el alter está asociado con el dinamismo emocional en el primer año de vida.

Por último, entre los grandes psicólogos evolutivos se hallan los conductistas Bijou y Baer (1975), quienes percibían al infante en esta etapa como la encarnación de una serie de interacciones de estímulo y respuesta. De manera que, colocando los resultados de la alteridad dentro de tal perspectiva, sin duda, son fruto de la vinculación constante. El alter viene a ser el estímulo principal para el ego. De lo anterior, puede generarse la siguiente figura de la hermenéutica del otro (véase figura 1).

Siendo ésta la realidad, resulta claro que el tema de la otredad se ha mantenido intrínseco en algunos de los estudios más importantes de los psicólogos del desarrollo. De allí que vale la pena incorporar la perspec-

Figura 1. Supuestos emergentes de alteridad en autores que tratan el desarrollo psicológico.



tiva de dinamismo de alteridad como un elemento aparte y no subyacente dentro de los textos de psicología evolutiva.

Reflexión final

Con este estudio se particulariza la realidad de la alteridad en niños de 0-1, lo cual resulta poco común. Gracias a los resultados, queda especificado el constructo alteridad en la psicología del desarrollo. Como es evidente, se trata de un énfasis por lo común no señalado. Esta investigación ha puesto de manifiesto la presencia evolutiva de la relación ego-alter en bebés hasta el primer año de vida. Cabe destacar su valor a la hora de repensar la presencia de los otros en la realidad del yo de cada persona en formación.

De igual manera, quienes laboran en la diagnosis psicológica han de considerar esta perspectiva para revisar si el proceso de respuesta del menor va presentándose conforme a lo esperado. Dicha perspectiva, desde el campo del desarrollo, remite a considerar nuevas posturas donde cada uno de los actores de la crianza deba revisar su actuación. A continuación, se proponen algunas sugerencias para el incremento de la alteridad favorable.

Cuadro 3. Propuestas para desarrollar la alteridad en bebés

<i>Recomendaciones para desarrollar la alteridad</i>	<i>Estrategias para el adulto criador</i>	<i>Dinámicas para desarrollar la atención psicoeducativa</i>
<p>(A) (1-3 meses)</p> <p>Conviene enseñarle que alimentarse y bañarse es una acción de amor y eso se logra mediante afirmaciones amorosas. Asimismo, deben modelarse acciones de afecto, como las caricias, y ejecutar movimientos suaves o serenos.</p>	<p>Cuestionarse: ¿Cómo percibe la totalidad del otro cuando lo alimenta y baña? ¿Cómo son los movimientos realizados ante el menor?</p>	<p>Respiración profunda antes de entrar en contacto con el niño al alimentarlo y bañarlo. Relajación muscular.</p>
<p>(B) (4-7 meses)</p> <p>Diseñar un conjunto de roles afables para ir actuándolos o representándolos frente al bebé. Dar a conocer al infante y presentarlo a otras personas de confianza.</p>	<p>Preguntarse: ¿Cuál y cómo es su rol frente al niño? ¿Qué va guardando el bebé del otro en su memoria?</p>	<p>Realizar cuestionario de roles paternos hacia los padres. También, aplicar cuestionarios de actitudes entre los docentes.</p>
<p>(C) (8-12 meses)</p> <p>Instruir pedagógicamente al menor para que continúe sintiendo la unidad, a pesar de lo que percibe físicamente.</p>	<p>Emplear un horario donde los miembros que lo rodean se comprometan a pasar tiempo con el bebé. En dicho espacio debe prevalecer la ternura y el cariño combinados con el juego constante.</p>	<p>El contacto humano reforzante: jugar a “está bien y no está bien”. Marcar una serie de roles posibles en los que el niño puede actuar; darle la pauta con una sonrisa si es adecuado o un rostro tenso si es desaprobado. Por ejemplo, colocarlo frente a una mesa con objetos de vidrio.</p>
<p>(C) (8-12 meses)</p> <p>Profundizar en lo que el niño pudiese estar viviendo con respecto de los otros.</p>	<p>En esta etapa, el adulto cuidador debe preguntarse: ¿qué se cuestionaría el infante acerca de su otro?, ¿quién cree que es el otro?, ¿qué espera del otro? Y ¿qué descubre de su yo en correspondencia con la interacción de alteridad? ¿Cómo se resiste a la imposición del otro? ¿Cómo se relaciona?</p>	<p>Ejercicio de imaginación. El ejercicio consiste en colocarse en el lugar del alumno (empatía); luego, desde su perspectiva de niño, imaginar cómo ve y entiende a las personas que le rodean. Pueden escribir cuanto quieran; es un buen ejercicio psicológico. Por ejemplo: Título: Pablito (5 meses). “Soy un niño tranquilo. Siempre espero que me busque mi mamá y papá; ellos son buenos conmigo, pero mi papá alza mucho la voz. Tengo una maestra que quiero mucho: se llama X. Me gusta cuando me ponen boca arriba a jugar con las maraquitas...” Y así, todo lo que puedan imaginarse de cada pequeño.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (2007). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, M. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: UNAM.
- Bijou, S. y D. Baer (1975). *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*. México: Trillas.
- Carranza, M. (2009). *Psicología del desarrollo humano, aproximación a su dinámica en el contexto de las primeras relaciones interpersonales*. Roma: Pontificia Università Gregoriana.
- Cohelo, N., y L. Figueiredo (2004). Figuras da intersubjetividade na constituicao subjetiva: dimensoes da alteridade. *Interacoes*, 9(017), pp. 9-28.
- Conill, J. (2008). Experiencia hermenéutica de la alteridad. *En-claves del pensamiento*, 4 (2), pp. 47-66.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Erickson, E. (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gessel, A. (1958). *Diagnóstico del desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- González, F. (2006). El estudiante Asperger: una comprensión desde el enfoque de la alteridad. *Revista Educere*, 35, pp. 611-620.
- , (2009a). Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), pp. 594-609.
- , (2009b). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Revista Reflexiones* 88(1), pp.119-135.
- Jodelet, D. (1998) A alteridade como produto e processo psicossocial. En Arruda Angela [orgs.]. *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Revista Alteridades*, 4(8), pp. 5-11.
- Lacan, J. (1966). El estadio del espejo como formador de la función del yo, tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan. *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- León, Ch. (2003). *Secuencias de desarrollo infantil*. Caracas: UCAB.
- López, F. (2005). La familia como contexto en el desarrollo de los adultos. En J. Rodrigo y J. Palacios [coords.]. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- López, M. y M. Arango (2002). *Cómo elevar la inteligencia y motricidad del niño*. Bogotá: Gamma.

- Maier, H. (1977). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Ericsson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Olano, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pintos, Ma. (2010). Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 2, pp. 141-168.
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Althea Digital*, 6, pp. 47-55.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor-Mec.

Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes

Manuel G. Jiménez-Torres
y Francisco Cruz Quintana

Resumen

El presente trabajo analiza la asociación entre el flujo experimentado con las actividades escolares y el rendimiento escolar obtenido. Previamente se examinó el flujo experimentado por una muestra de 166 adolescentes a partir de todas las actividades que efectuaron durante una semana. El flujo fue medido a partir de los nueve componentes descritos por Jackson y Csikszentmihalyi. Los resultados indican que los *hobbies* activos reportan un estado de flujo más elevado que ver la televisión y estudiar. El rendimiento escolar se ha asociado al tiempo de estudio y al flujo experimentado por el estudio. Esos dos factores han resultado ser predictores

Abstract

This paper analyzes the association between flow experienced with school activities and school performance obtained. Previously considered the flow experienced by a sample of 166 adolescents from all activities conducted during one week. The flow rate was measured from the nine components described by Jackson and Csikszentmihalyi. The results indicate that active hobbies a state of flux reported higher than watch TV and study. School performance has been associated with study time and the flow experienced by the study. These two factors have proven to be predictors of performance in both genders. We

MANUEL G. JIMÉNEZ-TORRES Y FRANCISCO CRUZ QUINTANA. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Psicología-Universidad de Granada. [mjitor@ugr.es] [fcruz@ugr.es]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 97-118.
Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2011.

del rendimiento en ambos géneros. Se discuten estos resultados y se sugieren líneas de investigación en esta área.

PALABRAS CLAVE
experiencias óptimas.

discuss these results and suggest lines of research in this area.

KEY WORDS
optimal experiences.

Antecedentes

El flujo (*flow*) es un fenómeno novedoso —o, por lo menos, poco tratado hasta el momento— que puede encuadrarse dentro de la corriente de la psicología positiva interesada en estudiar las fortalezas humanas. Abarca elementos que van más allá de lo que entendemos por motivación. Si bien está muy relacionada con ésta, puede surgir en cualquier actividad que las personas emprendan y parece estar presente en todas las culturas (Moneta, 2004).

El primer autor en estudiarlo fue Csikszentmihalyi (1975) para referirse a un estado mental óptimo en el que un individuo sentía eficiencia cognitiva, estaba profundamente involucrado, altamente motivado y experimentaba, al mismo tiempo, un alto nivel de gozo.

La investigación posterior ha destacado nueve características del flujo (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002): equilibrio entre reto y habilidad percibida, fusión entre la atención y la acción, metas claras, *feedback* sin ambigüedad, concentración en la tarea, sensación de control, pérdida de conciencia del propio ser, transformación del tiempo y experiencia autotélica.

El equilibrio entre los retos y las habilidades percibidas es una de las características fundamentales para experimentar flujo. Cuando una persona debe enfrentarse a una actividad, los retos que se proponga en relación con ésta deben estar en equilibrio con las habilidades percibidas para llevarla a cabo. Es fácil suponer que un alto reto junto a una baja habilidad provocarán un estado de ansiedad en la persona ante la anticipación de

fracaso; por el contrario, un bajo reto ante una alta habilidad le ocasionará aburrimiento y abandono de su realización. Así pues, retos altos y altas habilidades percibidas para afrontarlos son los componentes esenciales para alcanzar el canal del flujo y ello puede determinar el tiempo de dedicación a ciertas actividades de estudio o de ocio.

Otra característica de gran relevancia para experimentar flujo es la experiencia autotélica. La teoría del flujo define un individuo autotélico como aquel que hace las cosas por su propio gusto más que por el hecho de conseguir un objetivo externo. Por tanto, se trata de alguien con una fuerte motivación intrínseca. Está relacionada con el disfrute que un sujeto experimenta al desempeñar una tarea, de modo que ésta se convierte en un objetivo en sí misma sin buscar otro tipo de recompensa externa. En uno de los estudios centrados en ese concepto, Adlai-Gail (1994) observa que los adolescentes autotélicos daban más experiencias positivas en la vida diaria, dedicaban más tiempo al estudio, practicaban deportes durante más tiempo a la semana y poseían objetivos mayores y mejor definidos que los no autotélicos.

Las actividades diarias que los jóvenes adolescentes efectúan habitualmente se han clasificado en tres amplias categorías: tareas escolares, actividades de ocio y actividades de mantenimiento (Bassi y Delle-Fave, 2004; Csikszentmihalyi, 1997). En cada una de ellas se consideran, a su vez, actividades como el estudio en el colegio y en casa, el cuidado personal, las interacciones, ver televisión y diferentes actividades de ocio. Al estudiar mediante el método de muestreo de experiencias (ESM) la calidad de la experiencia de los adolescentes en diversos ámbitos de su vida, Csikszentmihalyi (1998b) ha demostrado que éstos, una vez que vencen la inercia inicial de consumir ocio pasivo como ver la televisión, son mucho más felices cuando hacen deporte o realizan un tipo de ocio activo.

Las investigaciones sobre el flujo se efectuaron principalmente durante los ochenta y noventa en Estados Unidos e Italia (Csikszentmihalyi, 1998b; Massimini y Carli, 1998; Delle Fave y Bassi, 2000). Una dirección importante en tales investigaciones se relaciona con las consecuencias de experimentar flujo. En ese sentido, en numerosos trabajos se ha verificado que experimentar flujo estaba muy positivamente correlacionado con la

responsabilidad, el compromiso y el logro durante los años de educación secundaria (Csikszentmihalyi, 1990; Heine, 1996), con la autoestima de los adolescentes (Adlai-Gail, 1994) o con su resiliencia (Schmidt, 1998).

Al investigar en un grupo de estudiantes de secundaria japoneses si la teoría del flujo era aplicable a ellos, Asakawa (2004) encuentra que, mientras que el nivel de flujo se hacía mayor, la calidad de experiencia de los alumnos adolescentes mejoraba de manera significativa en términos de concentración, diversión, felicidad, activación y control percibido de la situación. Además, también analizó las diferencias entre sujetos autotéticos y no autotéticos; detectó que los niveles de retos y habilidades en los primeros estaban más equilibrados que en los no segundos. Por otro lado, los estudiantes autotéticos tendían a inclinarse a situaciones en las que los retos eran sensiblemente mayores que sus habilidades, mientras que ocurría lo contrario en el caso de los no autotéticos; es decir, en éstos las habilidades sobresalían ligeramente sobre los retos.

Son numerosas las investigaciones que se han destinado a registrar la cantidad de tiempo invertido en distintas actividades, así como la calidad aportada por esas experiencias. Para registrar las experiencias óptimas, con frecuencia ha sido empleado el denominado método de muestreo de la experiencia (ESM), mediante el cual se aplican medidas repetitivas *on-line* en periodos aleatorios sobre las actividades desarrolladas por los sujetos en el momento elegido, de sus pensamientos y de los estados emocionales que experimentan (Csikszentmihalyi, 1998b). En los estudios acerca de las experiencias óptimas de la gente, Csikszentmihalyi (1998a) concluye que, a pesar de las grandes diferencias en el tipo de actividades emprendidas, había una remarcable similitud en sus experiencias en el estado de flujo.

Bassi y Delle-Fave (2004) reportaron las actividades diarias y la calidad de las experiencias de dos grupos de estudiantes de instituto analizados en dos periodos diferentes: 1986 y 2000. En total, fueron 120 participantes con una edad entre 15 y 18 años a los que se les registraban *on-line* experiencias a lo largo del día. Se prestó atención a las experiencias óptimas caracterizadas por el equilibrio entre retos y habilidades personales, motivación intrínseca, implicación en la actividad y bienestar propor-

cionado. Pese al periodo transcurrido entre 1986 y 2000, no se registraron diferencias en la distribución de las actividades diarias. En ambos grupos, los adolescentes ocupaban la mayoría de su tiempo en el trabajo escolar, estudio en casa, interactuar, a ver la televisión, actividades de mantenimiento y diversas actividades de ocio. Sólo el uso de las nuevas tecnologías emergió en los resultados de 2000 en relación con los de 1986. Estudiar en casa y efectuar actividades de ocio se vinculaban con experiencias óptimas, al igual que el empleo de las nuevas tecnologías en 2000. Por lo que respecta a la calidad de las experiencias, las actividades ligadas con el colegio se relacionaban con altos niveles de concentración y bajos niveles de felicidad y libertad. Las experiencias asociadas con el ocio estructurado fueron descritas como positivas y ver la televisión fue relatada como una experiencia media. En realidad, las actividades se distribuían entre los canales de tal modo que el estudio en casa y el ocio estructurado estaba enlazado con experiencias óptimas, el trabajo en clase con apatía y ver la televisión con la relajación. Cabe puntualizar que estos autores (Delle Fave y Bassi, 2000) ya habían demostrado que una experiencia óptima no era sinónimo de diversión, sino que se trataba de una experiencia compleja y comprometida. Entre las oportunidades ofrecidas por el ambiente que les rodeaba, los adolescentes seleccionaban preferentemente actividades referidas a una alta calidad de la experiencia. Es decir, las características reforzadoras del flujo hacen que el individuo se incline hacia aquellas actividades de su vida diaria que más flujo le aporten.

En el campo escolar, el rendimiento es una de las variables más analizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que lo explican constituyen uno de los principales focos de interés de las investigaciones. En ese sentido, se ha destacado una amplia gama de factores como el esfuerzo (Maris, 1993), la capacidad para estudiar (Núñez *et al.*, 2000) o las deficiencias cognoscitivas (Yáñez *et al.*, 2005).

También, se ha indagado la relación del rendimiento escolar con la práctica de actividad física (Laure y Binsincer, 2009), o con la calidad del sueño, duración del sueño y somnolencia (Dewald, Maijer, Doort, Kerkhof y Bogels, 2010).

De igual forma, se ha explorado la vinculación del rendimiento escolar de adolescentes con variables nutricionales y psicológicas (Tifner, De Bortoli y Pérez, 2006).

En otros estudios se han resaltado los efectos de la distribución del tiempo semanal sobre el rendimiento escolar. Así, por ejemplo, Tremblay, Inman y Willms (2000) demostraron la relación positiva entre el rendimiento escolar y la realización de actividades de ocio activo, como la práctica de actividad física o la ejecución de actividades musicales u otras actividades artísticas (Dumais, 2006). Algunas investigaciones han evidenciado que un excesivo tiempo dedicado a ver la televisión (ocio pasivo) ejerce efectos negativos sobre el rendimiento escolar (Barbancho *et al.*, 2005).

Objetivos y preguntas de investigación

Hasta donde nosotros sabemos, no hay estudios del papel del flujo en el rendimiento escolar. Por ese motivo, el presente trabajo de investigación se centra en comprobar si existe asociación entre el nivel de flujo experimentado con las actividades escolares y el rendimiento escolar conseguido. Previamente, pretendemos estudiar el tipo de actividades desempeñadas a lo largo de una semana por una muestra de adolescentes y el flujo advertido a partir de la ejecución de dichas actividades. En concreto, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de actividades realizan los chicos y las chicas adolescentes a lo largo de una semana tipo y cuánto tiempo invierten en cada una de ellas?
2. ¿Cuál es el nivel de flujo experimentado por ambos géneros en cada una de las actividades desarrolladas?
3. ¿Qué actividades suelen ocupar los canales de flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía, tanto en muchachos como en muchachas?
4. ¿Existe correlación entre el rendimiento académico, el tiempo invertido en el estudio y el flujo percibido a partir del mismo?

5. ¿Qué poder predictivo posee el flujo experimentado a partir del estudio y el tiempo destinado al mismo al momento de explicar el rendimiento académico?

Método

PARTICIPANTES

Se ha utilizado una muestra de adolescentes ($N = 166$; 94 mujeres y 72 hombres) con edades comprendidas entre 16 y 20 años ($M = 16.78$; $DE = 0.72$), que cursaban estudios de primer grado de bachillerato en institutos de enseñanza secundaria de Granada (España).

MATERIAL

Para la recolección de datos, se usó un instrumento elaborado que ha incluido los tres apartados siguientes:

1. Datos generales. Se registraron datos sobre sexo, edad y rendimiento académico. El rendimiento académico fue obtenido a partir de las notas escolares correspondientes al primer trimestre del curso 2006-2007.
2. Distribución del tiempo semanal. Se tomó como referencia la semana precedente al registro de los datos. Se anotaron todas las actividades ligadas con el estudio y con el ocio activo y pasivo, así como con el mantenimiento. Esta clasificación se basa en el análisis de Massimini y Carli (1998). Sin embargo, a diferencia de estos autores, no se ha seguido el método de muestreo de la experiencia (MME) para recabar los datos, sino que éstos se han conseguido en una sola sesión, aunque tomando como base lo desarrollado durante la semana precedente.
3. Flujo experimentado en las diversas actividades realizadas. El flujo fue medido a partir de los nueve componentes descritos por Jack-

son y Csikszentmihalyi (2002): equilibrio entre retos y habilidades, fusión acción-atención, sensación de control, *feedback* sin ambigüedad, concentración total, metas claras, pérdida de conciencia del ser, alteración de la percepción del paso del tiempo y experiencia autotélica. Para cada una de las actividades informadas como efectuadas, se evaluó el flujo experimentado a partir de la suma de las puntuaciones aportadas para cada una de las nueve dimensiones anteriores. A su vez, cada dimensión fue medida por un ítem con una escala Likert de 1 (total desacuerdo) a 7 (total acuerdo). Por ejemplo, para medir la experiencia autotélica ante una determinada actividad, se utilizó el ítem “Me gustó realizar esa actividad”. La adecuación de los nueve ítems empleados para medir el flujo fue contrastada por medio de un estudio piloto, con lo cual se obtuvo, en un test-retest, con un intervalo de dos semanas, una fiabilidad entre .78 y .87 para ocho de las nueve dimensiones. Sólo la dimensión referida a la pérdida de conciencia del ser obtuvo una escasa fiabilidad (.51), aunque se optó por mantenerla. A partir de los datos recogidos, el instrumento aplicado para medir el flujo ha alcanzado un cociente de fiabilidad alfa de Cronbach de .78.

4. Canales de funcionamiento. La información sobre el canal de funcionamiento en una actividad específica (flujo, apatía, ansiedad o aburrimiento) se logró a partir de la proporción retos perseguidos-habilidades percibidas.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El cuestionario anterior fue administrado a los participantes por el propio investigador durante la jornada lectiva del mes de junio de 2007, habiendo solicitado de manera previa permiso de la dirección del centro y del profesor correspondiente. Se pidió a los individuos su colaboración anónima y voluntaria en un estudio que pretendía examinar la dedicación del tiempo semanal a distintas actividades, así como la experiencia brindada por cada una de ellas. En particular, se insistió en la sinceridad de las respuestas.

Los participantes no recibieron compensación económica ni académica alguna y ninguno rehusó a responder los cuestionarios; no obstante, una vez examinadas las respuestas, tuvo que anularse un cuestionario.

ANÁLISIS DE DATOS

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS 15.0 para Windows. Dependiendo del tipo de objetivo perseguido, se aplicaron diferentes tipos de análisis descriptivos, comparaciones de muestras independientes mediante la prueba *t*, correlaciones bivariadas de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos.

Resultados

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS CHICOS Y LAS CHICAS ADOLESCENTES A LO LARGO DE UNA SEMANA TIPO Y TIEMPO QUE INVIERTEN EN CADA UNA DE ELLAS

En la tabla 1, se muestra el tiempo semanal que dedican tanto los hombres como las mujeres a diversas actividades a lo largo de la semana, así como el porcentaje de tiempo que corresponde en función de las 168 horas semanales.

Aparecen diferencias significativas entre ambos géneros en cuatro grupos de actividades. Las muchachas invierten más tiempo semanal que los muchachos en el estudio y la realización de trabajos escolares ($t = - 2.73^{**}$) y en la asistencia a clases ($t = - 2.72^{**}$). Por el contrario, los chicos dedican más tiempo a la semana que las chicas a actividades deportivas ($t = 4.04^{***}$) y ver televisión ($t = 2.04^*$).

Nota media

La nota media obtenida por las mujeres ($M = 6.54$; $DE = 1.17$) es superior a la de los hombres ($M = 6.31$; $DE = 0.089$), aunque esta diferencia no ha resultado significativa ($t = - 1.37$).

Tabla 1. Distribución del tiempo semanal en diversas actividades

Actividades	Chicos		Chicas	
	Horas semanales <i>M (DE)</i>	Porcentajes	Horas semanales <i>M (DE)</i>	Porcentajes
Estudio y realización de trabajos escolares	11.32 (6.46)	6.74	14.10 (6.55)	8.39
Actividades deportivas	5.49 (4.99)	3.27	2.65 (3.71)	1.58
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	1.00 (3.60)	0.59	1.41 (2.84)	0.84
Ver televisión	11.74 (6.12)	6.99	9.86 (5.71)	5.87
Asistencia a clases	30.54 (2.31)	18.17	31.71 (3.22)	18.87
Relación con amigos	13.56 (7.02)	8.07	13.55 (7.26)	8.06
Actividades de mantenimiento (comer, dormir, desplazarse...)	68.80 (10.77)	40.94	70.01 (9.95)	41.67
Otras actividades (trabajo, ordenador, otros <i>hobbies</i>)	25.55 (9.93)	15.23	24.71 (11.05)	14.71

NIVEL DE FLUJO EXPERIMENTADO POR AMBOS GÉNEROS
EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

En la tabla 2, se expone el flujo que experimentan los chicos y las chicas en múltiples actividades desarrolladas a lo largo de la semana. Como puede apreciarse, las actividades deportivas aportan un mayor nivel de flujo tanto a muchachos como a muchachas, aunque es significativamente mayor en los primeros ($t = 2.04^*$). Las actividades artísticas, las relacionadas con otros *hobbies* y la relación con amigos alcanzan, en ambos géneros, niveles de flujo similares, también elevados, aunque ligeramente por debajo de las actividades deportivas. Por último, las actividades académicas (asistencia a clase y estudio en casa) y ver televisión otorgan niveles de flujo más bajos en ambos géneros. El flujo experimentado en las clases es significativamente menor en los chicos que en las chicas ($t = -2.22^*$).

Tabla 2. Flujo experimentado por chicos y chicas en múltiples actividades desarrolladas a lo largo de la semana

Actividades	Flujo <i>M (DE)</i>		Diferencias <i>t</i>
	Chicos	Chicas	
Estudio y realización de trabajos escolares	29.60 (6.16)	31.47 (8.27)	n.s
Actividades deportivas	43.33 (6.01)	40.81 (6.39)	$t = 2.04^*$
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	38.25 (8.46)	40.03 (7.56)	n.s
Ver televisión	31.75 (8.74)	30.49 (7.67)	n.s
Asistencia a clases	30.25 (6.77)	32.63 (6.90)	$t = -2.22^*$
Relación con amigos	37.75 (7.24)	39.35 (6.30)	n.s
Otras actividades (trabajo, ordenador, otros hobbies)	39.15 (6.95)	39.68 (8.64)	n.s

* $p < .05$, n.s = diferencia no significativa.

ACTIVIDADES QUE SUELEN OCUPAR LOS CANALES DE FLUJO, ANSIEDAD, ABURRIMIENTO Y APATÍA

Los canales de funcionamiento durante el tiempo que destinan los alumnos y las alumnas a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión se muestran en la tabla 3. El estudio y la realización de trabajos escolares provocan, tanto a hombres como a mujeres, aburrimiento y apatía, mientras que, durante la realización de las actividades deportivas y artísticas, ambos géneros suelen ocupar preferentemente el canal del flujo y el de ansiedad. Ver la televisión se distribuye en forma más equitativa en ambos géneros entre los cuatro canales (flujo, ansiedad, aburrimiento y apatía).

CORRELACIONES ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, EL TIEMPO INVERTIDO EN EL ESTUDIO Y EL FLUJO EXPERIMENTADO A PARTIR DEL MISMO

Como puede observarse en la tabla 4, el rendimiento académico se vincula con el tiempo de estudio y el flujo experimentado con el estudio. El tiempo de televisión y el flujo experimentado con la misma también correlacionó en ambos géneros.

Tabla 3. Canales de funcionamiento durante el tiempo dedicado a actividades de estudio, deportivas, artísticas y ver televisión

Actividades	Chicos ($n = 72$)			
	$M (DE)$			
	Flujo	Ansiedad	Aburrimiento	Apatía
Estudio y realización de trabajos escolares	3.11 (1.43)	3.33 (1.32)	4.38 (1.59)	4.04 (1.48)
Actividades deportivas	6.38 (0.90)	3.54 (2.19)	1.67 (1.27)	2.09 (1.44)
Actividades artísticas (música, pintura, etc.)	5.58 (1.44)	4.33 (1.97)	1.50 (1.00)	2.25 (1.29)
Ver televisión	3.10 (1.60)	3.51 (1.85)	2.38 (1.39)	2.75 (1.20)
Actividades	Chicas ($n = 94$)			
	$M (DE)$			
	Flujo	Ansiedad	Aburrimiento	Apatía
Estudio y realización de trabajos escolares	3.44 (1.58)	3.39 (1.44)	4.03 (1.74)	3.47 (1.70)
Actividades deportivas	6.15 (1.00)	3.40 (2.01)	1.43 (0.71)	1.98 (1.33)
Actividades artísticas (música, pintura, etcétera)	6.00 (1.09)	3.48 (2.11)	1.58 (1.02)	2.10 (1.47)
Ver televisión	3.04 (1.48)	2.95 (1.63)	2.12 (1.33)	2.43 (1.32)

Sin embargo, también hemos notado otras correlaciones en donde no existe coincidencia entre ambos géneros. Por ejemplo, en los hombres, se ha hallado asociación entre el flujo experimentado en el estudio y el tiempo dedicado a actividades artísticas, y el flujo experimentado en el deporte ha correlacionado negativamente con el tiempo invertido al estudio y positivamente con el tiempo consagrado al deporte. En las chicas, el tiempo de estudio está relacionado positivamente al flujo aportado por el estudio y negativamente al brindado por la televisión.

PODER PREDICTIVO DEL FLUJO EXPERIMENTADO A PARTIR DEL ESTUDIO
Y EL TIEMPO DEDICADO A ÉL PARA EXPLICAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la tabla 5, aparece el resumen del análisis de regresión jerárquica para las variables que han correlacionado con el rendimiento académico

Tabla 4. Correlaciones entre el rendimiento académico, tiempo invertido y flujo

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
Chicos (<i>n</i> = 72)								
1. Rendimiento	1							
2. Tiempo estudio	.24*	1						
3. Tiempo deporte	.16	-.03	1					
4. Tiempo arte	.02	.02	-.14	1				
5. Tiempo tele	-.20	-.12	-.17	-.15	1			
6. flujo estudio	.23*	.17	.02	.45**	-.03	1		
7. Flujo deporte	-.15	-.40**	.32*	.04	-.26	.02	1	
8. Flujo arte	.55	-.09	.34	.48	-.44	.48	.49	1
9. Flujo tele	-.09	-.08	-.08	.13	.28*	.18	-.02	.36
Chicas (<i>n</i> = 94)								
1. Rendimiento	1							
2. Tiempo estudio	.34*	1						
3. Tiempo deporte	.04	.03	1					
4. Tiempo arte	-.20	-.02	.01	1				
5. Tiempo tele	-.01	-.11	-.01	-.09	1			
6. Flujo estudio	.33**	.22**	-.04	-.19	.09	1		
7. Flujo deporte	-.15	.18	.16	.05	.03	.01	1	
8. Flujo arte	-.01	.31	.03	.23	-.29	.12	.44	1
9. Flujo tele	-.02	-.24*	.06	-.06	.45**	-.03	.28	-.05

* $p < .05$, ** $p < .01$.

(tiempo dedicado al estudio y flujo experimentado con el estudio). En el primer paso, el tiempo de estudio explicó en los hombres 6% de la varianza del rendimiento escolar y en las mujeres 12% del mismo rubro. Al introducir el flujo suministrado por el estudio en el segundo paso del análisis de regresión, el rendimiento escolar quedó manifestado en 11% de su varianza en los muchachos y en 19% en las muchachas. Así pues, en el segundo paso, con la introducción del flujo ofrecido por el estudio, la varianza del rendimiento escolar se incrementó en 5% en los chicos y 7% en las chicas.

Tabla 5. Resumen de análisis de regresión jerárquica para las variables que predicen el rendimiento académico

Variable	Chicos			Chicas		
	B	E	M	B	E	M
Paso 1 Tiempo de estudio	.04	.02	.24	.06	.02	.34
	$(R^2 = .06)$ $F(1,70) = 4.23^*$			$(R^2 = .12)$ $F(1,92) = 12.17^{***}$		
Paso 2 Tiempo de estudio Flujo estudio	.04 .03	.02 .02	.23 .23	.05 .04	.02 .01	.28 .27
	$(R^2 = .11)$ $F(2,69) = 4.21^*$ $\Delta R^2 = .05$			$(R^2 = .19)$ $F(2,91) = 10.45^{***}$ $\Delta R^2 = .07$		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Discusión

En este trabajo, se ha analizado la distribución del tiempo semanal invertido por los adolescentes en diferentes actividades relacionadas con el ocio, el estudio y el mantenimiento, así como las experiencias de flujo asociadas con cada una de esas actividades. Asimismo, se ha comprobado el vínculo existente entre la nota media obtenida y otros factores como el tiempo de estudio y el flujo experimentado con el estudio. También se han alcanzado diferentes factores predictores del rendimiento escolar. En relación con todo lo anterior, se han conseguido como resultados más significativos los siguientes:

En la distribución del tiempo semanal de los adolescentes, las actividades de ocio ocupan aproximadamente un tercio del total. Los otros dos tercios se los reparten las actividades de mantenimiento, por un lado, y las actividades de clases y estudio en casa, por otro. La práctica de actividad física-deportiva, en los individuos que la practican, supone poco más de 2% del tiempo total semanal.

La práctica de ejercicio físico o deporte reporta una puntuación de flujo más elevada seguida de la ejecución de una actividad artística y de otros

hobbies activos. En cambio, ver la televisión y la elaboración de las tareas escolares son las actividades en las que las puntuaciones de flujo han resultado más bajas.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados sobre todo por las actividades asociadas con la asistencia a las clases y el estudio en casa, mientras que el canal de ansiedad y de flujo se relaciona con el ocio y con la práctica física-deportiva.

El rendimiento escolar está ligado tanto en hombres como en mujeres al tiempo de estudio y al flujo experimentado a partir de él y estos dos factores han explicado tal rendimiento en ambos géneros. La experiencia de flujo a partir del estudio revela el rendimiento escolar en un porcentaje de varianza similar al tiempo invertido en ese estudio.

En lo que respecta a la distribución del tiempo semanal, las actividades destinadas al trabajo, la asistencia a clase y el estudio alcanza 27.26%, las actividades de ocio 31.37% y las de mantenimiento 41.37%. La práctica de actividad física-deportiva ocupa 2.31% de ese tiempo total semanal. Los datos anteriores coinciden en forma aproximada con otras investigaciones acerca de las experiencias de flujo en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Jiménez-Torres, 2008; Massimini y Carli, 1998), si bien en la nuestra hemos obtenido un porcentaje de tiempo de dedicación a actividades de mantenimiento algo más elevado. De igual modo, la dedicación a la actividad física-deportiva también se muestra un poco más elevada en nuestro análisis que en los dos citados con anterioridad (2.3% frente a 1%).

En cuanto al nivel de flujo vinculado con cada una de esas actividades, la práctica de ejercicio físico o deporte ha resultado ser la actividad con una puntuación de flujo más elevada sucedida de la práctica de una actividad artística y de otros *hobbies* activos. Esos resultados coinciden con el estudio de Massimini y Carli (1998), en cuanto que tanto el deporte como el arte o los *hobbies* proporcionan un alto nivel de flujo; no obstante, a diferencia del nuestro, en el estudio de estos investigadores la práctica de deporte se sitúa por detrás de la práctica artística o los *hobbies*. Por otro lado, ver la televisión y la elaboración de las tareas escolares son las

actividades en las que las puntuaciones de flujo han aparecido más bajas. En lo referente a la televisión, coincidimos con el estudio de Massimini y Carli, (1998), pero estos investigadores obtuvieron puntuaciones de flujo más elevadas en lo que toca a las tareas escolares.

Los canales de apatía y aburrimiento son ocupados primordialmente por las actividades que tienen que ver con la asistencia a las clases y el estudio en casa, lo cual discrepa de lo obtenido por Massimini y Carli (1998), mientras que el canal de ansiedad se liga con la ejecución de actividades de ocio y, entre ellas, también con la práctica física-deportiva. En esto último, coincidimos con el estudio anterior.

Cabe señalar algunas limitaciones en el presente análisis. En primer lugar, en torno de la selección y amplitud de la muestra. Consideramos que este estudio debería efectuarse en una muestra mayor y elegida de modo estratificado. Otra limitación puede ser común a otras investigaciones que utilicen como instrumento el cuestionario para evaluar emociones. Las exploraciones sobre emociones demuestran que las respuestas psicológicas y las evaluaciones verbales de tales respuestas muy a menudo exhiben correlaciones modestas (Lang, 1995). Los informes están circunscritos al campo semántico y hay que diferenciar entre la emoción experimentada en sí como un estado mental y la palabra que refiere a la emoción. Por supuesto, la única información disponible de los cuestionarios son palabras que aluden a emociones.

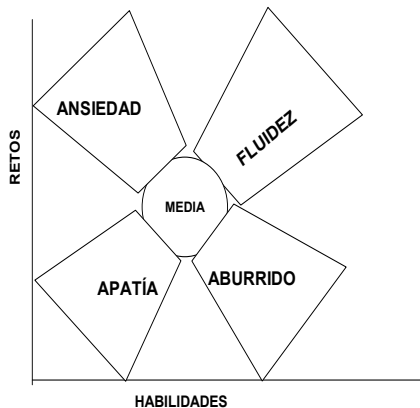
Se requiere más investigación acerca de las características específicas de los sujetos con personalidad autotélica que desempeñan las actividades por el mero placer de hacerlas y, en concreto, de sus procesos atencionales, lo que parece ser un aspecto clave diferenciador con los individuos no autotélicos para adentrarse en el canal del flujo y permanecer en él. Asimismo, es esencial ampliar el número de instrumentos de evaluación del flujo aportado en diferentes actividades cotidianas, así como adaptar esos instrumentos a distintos segmentos poblacionales (niños, adolescentes, adultos, mayores, discapacitados, etcétera).

A pesar de las limitaciones citadas, los resultados conseguidos en la presente investigación son importantes por varios motivos: primero,

permiten confirmar la aplicabilidad de la teoría del flujo en la muestra estudiada; segundo, puede ser relevante para promover un desarrollo de experiencias de flujo por medio de diversas actividades de la vida diaria, de cara al desarrollo del bienestar psicológico y de la salud mental de los adolescentes (práctica de actividad física, realización de actividades artísticas, etcétera).

La experiencia de flujo puede considerarse como una fuerza de movimiento fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo de su fortaleza mental y emocional. El hecho de experimentar flujo en forma frecuente e intensa en actividades diarias incrementa el bienestar subjetivo general y el desarrollo en los estudios o en los contextos de trabajo. Por tanto, ayudar a experimentar flujo al realizar una actividad específica es una manera de promover el crecimiento personal y el nivel de complejidad en ese campo de la vida, pues supone funcionar en un canal que involucra la presencia de altos retos y altas habilidades en relación con la media de cada persona. Como puede apreciarse en la figura 1, cuando la relación entre retos y habilidades no obedece la tendencia anterior, la persona no experimenta desarrollo al entrar en otros canales, como apatía (bajos retos y bajas habilidades), aburrimiento (bajos retos y altas habilidades) o ansiedad (altos retos y bajas habilidades).

Figura 1. Canales de funcionamiento en función de la proporción entre retos propuestos y habilidades percibidas



No todas las personas tienen la misma habilidad para experimentar el estado de flujo y ello no sólo depende de condiciones innatas, sino del aprendizaje adquirido a lo largo de su vida. Para favorecer la experimentación del estado de flujo, resulta básico conocer y actuar sobre los factores que contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, también es indispensable conocer tanto la cantidad como la calidad de las experiencias de flujo que otorgan a los adolescentes las diferentes actividades emprendidas habitualmente. Además, para que éstos no se instalen en la apatía o el aburrimiento, también debe revisarse e incrementarse con periodicidad su nivel de retos y de habilidades percibidas. Esto representa un motor imprescindible para su crecimiento personal en cualquier campo de su vida.

El asunto es que el flujo motiva a la gente a actuar; es como una especie de energía. El acceso a los estados de fluidez puede conformar uno de los indicadores de la complejidad y desarrollo de los adolescentes y el medio que hará posible su crecimiento personal.

La explicación de por qué algunas personas realizan actividades consumidoras de tiempo y esfuerzo mientras que otras no lo hacen en absoluto, encuentra un marco justificativo en el tipo de vivencias experimentadas al realizar tales actividades. Será una de las tareas de la educación enseñar a los jóvenes a hallar placer en las cosas que están bien; ayudarlos a que puedan encontrar experiencia de flujo mediante el estudio será un modo de propiciar la mejora del rendimiento escolar. Para entrar en el canal del flujo, los estudiantes deben aprender a dominar una serie de habilidades relacionadas con la mejora de la atención, concentración y, necesariamente, el establecimiento de metas de progresiva complejidad.

Conclusiones

- Los adolescentes reparten su tiempo semanal en forma equitativa entre tres grandes bloques de actividades: de estudio, de ocio y de mantenimiento. Cada uno de ellos supone aproximadamente un tercio del tiempo total semanal.
- Las mujeres suelen invertir significativamente más tiempo que los

hombres en actividades escolares y de estudio. En cambio, ellos las superan en el tiempo invertido en actividades deportivas y en ver televisión.

- Las actividades deportivas y artísticas son las que otorgan más flujo tanto a chicos como a chicas. En cambio, las académicas y ver televisión son las que aportan niveles de flujo más bajos en ambos géneros.
- Por lo regular, las actividades académicas generan aburrimiento y apatía, tanto en chicos como en chicas. En cambio, las actividades deportivas y artísticas inducen en ambos géneros estados de flujo y ansiedad. Ver televisión no se ha asociado con claridad con alguno de los cuatro estados anteriores.
- El rendimiento académico ha correlacionado positivamente con el tiempo dedicado al estudio y con el flujo experimentado al estudiar.
- El tiempo dedicado al estudio y el flujo experimentado con él han resultado ser factores predictores del rendimiento académico.
- Una manera de propiciar la mejora del rendimiento escolar será ayudando a los jóvenes a que puedan encontrar experiencia de flujo por medio del estudio.
- La habilidad para experimentar flujo no sólo depende de condiciones innatas, sino de adquisiciones que pueden lograrse a lo largo de la vida.
- Propiciar la mejora de habilidades atencionales y la concentración de los adolescentes, aumentar periódicamente su nivel de retos y ayudarles a desarrollar habilidades para conseguirlos, representan motores fundamentales para que aquéllos alcancen estados de flujo y para fomentar su crecimiento personal y académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Adlai-Gail, W. (1994). *Exploring the Autotelic Personality*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: how do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 123-154.
- Barbancho Cisneros, F. J., J. Prieto Moreno, F. Tirado Altamirano, L. M. Hernández Neila, J. Santos Velasco y A. Moreno Méndez (2005). Efectos de la televisión sobre la actividad física y el rendimiento escolar en niñas escolares. *Cultura de los Cuidados*, 17, pp. 88-93. Recuperado el 12 de agosto de 2008, de <http://www.index-f.com/cultura/17/17-88.php>.
- Bassi, M. y A. Delle Fave (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 155-179.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- , (1990). *Finding Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harter and Row.
- , (1997). Activity experience and personal growth. En J. Curtis y S. Russell [eds.]. *Physical Activity in Human Experience: Interdisciplinary Perspectives*. Champaign: Human Kinetics.
- , (1998a). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- , (1998b). Un modelo teórico de experiencia óptima: introducción. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi [eds.]. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 19-29.
- , y I. S. Csikszentmihalyi (1998). La medición del flujo en la vida cotidiana: introducción. En M. Csikszentmihalyi e I. S. Csikszentmihalyi [eds.]. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 93-98.
- Delle Fave, A. y M. Bassi (2000). The quality of experience in adolescents daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, pp. 347-367.
- Dewald, J. F., A. M. Maijer, F. J. Doort, G. A. Kerkhof y S. M. Bogels (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), pp. 179-189.

- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, pp. 117-127.
- Heine, C. (1996). *Flow and Achievement in Mathematics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Jackson, S. A. y M. Csikszentmihalyi (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Jiménez-Torres, M. G. (2008). Estado de fluidez y experiencias óptimas en actividades cotidianas de adolescentes. En A. M. Fernández, M. G. Jiménez-Torres, P. López y A. Rodríguez (eds.). *Psicología, didáctica y atención a la diversidad*. Universidad de Granada. Melilla: Grupo Editorial Universitario, pp. 39-63.
- Lang, P. I. (1995). The emotion probe. *Studies of motivation and attention. American Psychologist*, 50, pp. 372-385.
- Laure, P. y C. Binsinger (2009). Regular physical activity practice: a determinant of academic performance in secondary school pupils. *Science Sports*, 24(1), pp. 31-35.
- Maris, S. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revalorización de la autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 51(195), pp. 227-250.
- Massimini, F. y M. Carli (1998). La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana. En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (eds.). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 259-279.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, pp. 115-121.
- Núñez, J. C., J. M. Suárez, J. M. Piñeiro, S. Rodríguez, R. González y A. Valle, (2000). Enfoques de aprendizaje en estudios universitarios. *Psicothema*, 12(3), pp. 368-375.
- Schmidt, J. (1998). *Overcoming Challenges: Exploring the Role of Action, Experience, and Opportunity in Fostering Resilience among Adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Tifner, S., M. A. de Bortoli, y T. Pérez (2006). El rendimiento escolar vinculado a variables nutricionales y psicológicas en estudiantes de una zona socioeconómicamente humilde de la ciudad de S. Luis, Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), pp. 143-152.
- Tremblay, M., J. Inman y J. Willms (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children. *Pediatric Exercise Science*, 12, pp. 312-324.

Yáñez, G., H. Romero, J. Bernal, E. Marosi, M. A. Rodríguez, V. Guerrero, B. Prieto y L. Luviano (2005). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDHA): coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), pp. 31-41.

El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos

Mariano Castellaro
y Martín Dominino

Resumen

Se presenta una síntesis actualizada (aproximadamente de los últimos diez años) de diferentes trabajos empíricos referidos a la colaboración entre pares en niños preescolares y de primaria. Para tal fin, se realizó una búsqueda de investigaciones referidas al tema en diferentes bases de datos que contienen artículos completos. Los resultados fueron organizados en dos grandes bloques, según las dos metodologías clásicas desde las que el tema se abordó. Por un lado, la influencia de la colaboración sobre el desarrollo cognitivo individual, dentro de la cual se precisó en las condiciones específicas en las cuales esto

Abstract

This article provides an actual synthesis (approximately last 10 years) of different papers related to peer collaboration in pre-school and school children. For that purpose, we searched different investigations concerning to this topic in several databases that have full texts. Results were organized in two sections, according two classical methodological approaches from which the topic was studied. On the one hand, the influence of collaboration on individual cognitive development, where it was clarified specific conditions in which intellectual change occurs. On the

MARIANO CASTELLARO Y MARTÍN DOMININO. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (IRICE-Conicet-UNR), Argentina. [castellaro@irice-conicet.gov.ar] y [dominino@irice-conicet.gov.ar].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 119-145.
Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2010 | Fecha de aceptación: 26 de enero de 2011.

se produce; por el otro, la influencia de diversas variables sobre el proceso colaborativo en sí mismo.

PALABRAS CLAVE

colaboración entre pares, aprendizaje colaborativo, interacción entre pares, infancia

other hand, influence of multiple variables on collaborative process.

KEYWORDS

peer collaboration, collaborative learning, peer interaction, childhood

Introducción

La colaboración entre pares es uno de los temas que ha recibido especial atención dentro del campo de la psicología educativa durante los últimos decenios. Uno de los principales motivos ha sido, sin duda, su estrecho vínculo con el desarrollo cognitivo. Dicho objeto de investigación ha sido abordado desde diferentes perspectivas, entre las cuales se destacan sobremanera las construcciones teóricas de Piaget y Vygotsky (Powell y Kalina, 2009). Más tarde, el núcleo teórico de estas líneas de pensamiento fueron retomadas por diferentes investigadores, lo que dio lugar a una serie de posturas que podría denominarse neopiagetianas y neovygotksyanas (*vid.* Perret Clermont, 1984; Mugny y Pérez, 1988; Perret Clermont, Perret y Bell, 1991; Mugny y Doise, 1991).

Aunque la mayor parte de estos estudios se centró en la interacción entre pares, debe dejarse en claro que la colaboración, en términos generales, no es un proceso exclusivo de la relación entre sujetos de similar condición o edad. En este sentido, por ejemplo, durante el desarrollo existen innumerables situaciones de colaboración intergeneracional, ya sea entre el niño y los padres (Salsa y Peralta, 2001; Peralta y Salsa, 2003; Salsa y Peralta, 2005) o entre el niño y sus maestros (Webb, 2009). Incluso, considerando que en muchas situaciones de colaboración surgen desigualdades cognitivas entre los sujetos, se ha planteado una diferencia más específica: por un lado, colaboración entre pares; por el otro, tutoría entre pares. Según Phelps y Damon (1989), el criterio diferenciador radica

en la distinción etárea, la cual, en el caso de la tutoría, es de dos o tres años como mínimo. Por el contrario, en la colaboración, los participantes poseen edades similares, lo cual es independiente de la homogeneidad o heterogeneidad cognitiva.

Por otra parte, la colaboración entre pares puede referirse tanto a situaciones cognitivas (por ejemplo, resolución de un problema aritmético) como no cognitivas (como en el caso de la organización conjunta de una actividad de esparcimiento). En el caso de las primeras, se reconocen dos ámbitos en los cuales se han enmarcado las diferentes investigaciones: aprendizaje de conocimientos, cuyo concepto más representativo es “aprendizaje colaborativo” (*collaborative learning*) y resolución de problemas específicos (*problem solving*). En este trabajo revisamos, en específico, las publicaciones sobre el proceso de colaboración implicado en situaciones de aprendizaje o resolución de problemas (situaciones cognitivas), sobre todo porque suponen un aspecto esencial de las actividades de enseñanza (Williams y Sheridan, 2006). Ello no significó en grado alguno el desmerecimiento de las investigaciones referidas a actividades con una estructuración cognitiva mínima (por ejemplo, realización grupal de un dibujo libre o tareas creativas); el énfasis estuvo puesto en el estudio de la coordinación entre pares en tareas que demanden operaciones de corte lógico. Nuestro interés por la coordinación social específicamente cognitiva tuvo que ver tanto con una razón teórica (la vinculación entre interacción social y procesos cognitivos), como con una razón de transferencia de los resultados de la investigación al campo específicamente educativo.

También, resulta necesario hacer una breve aclaración acerca del significado otorgado al concepto “colaboración” en relación con el de “cooperación”. Si bien no existe un criterio unívoco que permita una clara distinción entre ambos, en muchas ocasiones se los consideró sinónimos (Barkley, Cross y Major, 2007; Roselli, 2007). En este trabajo, adoptamos una postura similar, en tanto interesa de modo especial el proceso psicológico general por el cual dos o más sujetos se coordinan y trabajan en forma colectiva entre sí. Desde ese punto de vista, ambos términos son intercambiables. Esto debe tenerse en cuenta, ya que, si nos referimos en

específico al grado y distribución de funciones en la tarea grupal, dichos conceptos adoptan significaciones diferentes (Dillenbourg, 1999; Panitz, 1999; Roselli, 1999; Dillenbourg, 2002; Palincsar y Herrenkohl, 2002).

Dos enfoques básicos en el análisis de la colaboración entre pares

Por tradición, se han propuesto dos metodologías para el estudio de la colaboración entre pares. Siguiendo a Schmitz y Winskel (2008), el primero de estos métodos atendió sobre todo al resultado de la interacción, entendido como el incremento de la *performance* cognitiva del sujeto a partir del trabajo conjunto. El diseño básico está conformado por tres momentos: la administración de un pretest individual, luego la participación en una actividad de colaboración (fase experimental, por supuesto, acompañada por una condición control) y, por último, un postest individual. El éxito de la colaboración está medido por el incremento de las capacidades individuales de aquellos sujetos que participaron del trabajo grupal previo. Si bien no se excluyen del análisis ciertos factores que forman parte del proceso interaccional, son considerados exclusivamente en función del progreso cognitivo. Una de las ventajas de estos enfoques radica en la posibilidad de trabajar con muestras estadísticamente representativas, mientras que una de sus desventajas es la dificultad para obtener una profundización en la especificidad de cada caso.

El segundo método se focaliza en la interacción colaborativa en sí misma, vehiculizada de manera destacada por la calidad del diálogo establecido entre los miembros del equipo. En este caso, la importancia del resultado cognitivo individual posterior a la colaboración tiene poca o ninguna importancia. La colaboración misma ya no es considerada como variable independiente respecto del desarrollo de la inteligencia; en todo caso, puede relacionársele directamente con la calidad del producto grupal. La principal ventaja de este enfoque, a diferencia del anterior, es la riqueza y profundidad de la información obtenida. Sin embargo, la desventaja más notoria radica en la dificultad para trabajar con muestras significativas desde el

punto de vista estadístico, ya que el análisis de cada caso resulta en extremo laborioso.

La diferenciación relativa a los dos enfoques básicos implementados en el estudio de la colaboración entre pares fue un criterio ordenador de esta presentación. En tal sentido, los diferentes trabajos se organizaron en dos bloques, cada uno de los cuales coincidió con uno de los enfoques mencionados: a) la influencia de la colaboración sobre el desarrollo cognitivo individual; b) la influencia de diversas variables sobre el proceso de colaboración. El propósito de la presente investigación es ofrecer una síntesis actualizada (aproximadamente de los últimos diez años) acerca de las principales investigaciones referidas a la colaboración entre pares de escolaridad inicial (cuatro o cinco años de edad) y primaria (seis a doce o trece años). En relación con estas poblaciones, se cuenta con una vasta evidencia empírica acerca de la efectividad y utilidad de las estrategias colaborativas, incluso en los niños más pequeños (Vermette, Harper y Dimillo, 2004).

Metodología

Antes de presentar los diversos estudios del último decenio, resulta necesario dar cuenta de la metodología de búsqueda utilizada. Se efectuó en diferentes bases de datos que contienen artículos completos, ubicadas en el sitio de internet perteneciente a la Biblioteca Electrónica del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Argentina (<http://www.biblioteca.mincyt.gov.ar>). Dentro de la variedad de bases exploradas, se hallaron las siguientes: Annual Reviews, EBSCO, Science Direct, Wiley-Blackwell (bases con acceso restringido a suscripción de paga) y DiVA, DOAJ, PubMed, Redalyc, Scielo, Dialnet (bases de libre acceso).

El proceso de búsqueda supuso distintos pasos por medio de los cuales fueron seleccionándose los trabajos pertinentes y descartándose aquellos que no se adecuaron a los objetivos del análisis. En primer lugar, en cada una de las bases mencionadas, se emplearon los mismos términos de búsqueda: “*peer collaboration*”, “*peer cooperation*”, “*peer interaction*”

(“colaboración entre pares”, “cooperación entre pares”, “interacción entre pares”, para las bases en español). En los casos en que la cantidad de resultados arrojados fue demasiado grande, se los combinó con otro término para circunscribir la búsqueda (por ejemplo, “*peer interaction*” + “*collaboration*”). Los textos obtenidos por cada base fueron archivados, lo cual dio lugar a un cúmulo inicial de trabajos.

Después, se procedió a un segundo filtrado de la información recabada en un principio mediante el análisis de los resúmenes. Los criterios básicos para la selección o descarte de tales resúmenes fueron: a) ajuste específico al tema referido a la colaboración entre pares en los ámbitos de aprendizaje de conocimientos o de resolución de problemas; b) referencia directa a investigaciones realizadas con preescolares (cuatro o cinco años) y niños de educación primaria (de seis a doce-trece años). A su vez, se prestó especial atención a los trabajos de corte empírico, lo cual no supuso el descarte de los trabajos teóricos o de revisión obtenidos, ya que éstos fueron usados para la fundamentación teórica del artículo.

En complemento con los hallazgos anteriores, se recurrió a una serie de trabajos concernientes a la temática, con la cual contábamos previo a la búsqueda mencionada. Por su especificidad y pertinencia, tales estudios fueron incluidos como parte de los resultados.

Investigaciones relativas a la influencia de la colaboración sobre el desarrollo cognitivo individual

Si bien la influencia de la colaboración entre pares sobre la *performance* cognitiva individual ya se encuentra ampliamente demostrada (Howe, 2009), durante los últimos diez años algunos investigadores profundizaron en el estudio de la diversidad de factores que modulan la relación mencionada. Esto no significa que se haya recaído sobre un tema hartamente trabajado (la influencia directa de la colaboración sobre la inteligencia), sino que tales investigaciones se propusieron profundizar en el conocimiento de la diversidad de factores modulares que afectan dicha relación. El análisis de estas variables intervinientes determinó aún con mayor precisión las

condiciones específicas en las cuales la colaboración entre pares deriva en beneficios cognitivos individuales.

LAS DIFERENCIAS COGNITIVAS ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Uno de los principales elementos a los cuales se ha prestado especial atención es la homogeneidad o heterogeneidad cognitiva entre los miembros del grupo. Si bien este factor, dentro de cada investigación, está referido a un aspecto específico de la cognición (por ejemplo, habilidad individual en relación con una tarea puntual, logro académico, etcétera), el interés recae en la manera en que dicha igualdad/desigualdad en algún aspecto influye sobre el crecimiento cognitivo de cada uno y sobre las pautas de interacción desarrolladas.

Fawcett y Garton (2005) se interesaron en la vinculación entre las diferencias intersubjetivas de los miembros de un grupo y el crecimiento cognitivo de cada uno de ellos producto de dicha interacción, en sujetos de seis y siete años. Para ello, propusieron a un grupo de niños resolver una serie de tareas en forma individual, mientras que la otra parte realizó la actividad en una condición grupal (díada), ya sea con un compañero en igualdad o desigualdad cognitiva. Estas dos condiciones fueron a su vez subdivididas de acuerdo con si a los niños se les permitió dialogar o no durante la interacción, de donde se determinaron cuatro variaciones para la modalidad grupal, producto de la combinatoria entre los factores igualdad/desigualdad cognitiva de la díada y posibilidad de diálogo/no diálogo. Los autores observaron que los individuos que mostraron diferencias significativas entre pretest y posttest fueron sólo los de bajo desempeño en el pretest que trabajaron con un compañero de habilidad relativamente mayor. Por el contrario, los sujetos que trabajaron junto a un compañero de similar o menor habilidad no mostraron un incremento significativo. A su vez, dentro del grupo de participantes que resultaron beneficiados, aquellos a los cuales se les solicitó que recurrieran al diálogo para vehicular el trabajo grupal mostraron aún mejores resultados. Esto significa que la influencia de la colaboración sobre la *performance* individual nun-

ca es directa, sino que está condicionada por multiplicidad de factores, dos de los cuales han sido considerados en este trabajo: homogeneidad/heterogeneidad cognitiva entre los participantes y mediatización de la comunicación verbal.

El estudio presentado en el párrafo precedente tuvo un antecedente directo en un trabajo de similares características efectuado por Garton y Pratt (2001). La principal diferencia estriba en que no sólo se analizaron niños en el inicio del estadio operatorio (siete años), sino que también se les comparó con sujetos de cuatro años de edad. De igual manera, ya se había observado que los individuos de menor habilidad que trabajaron con uno de mayor desempeño son quienes se benefician significativamente a partir de la interacción, ya se trate de díadas de cuatro o siete años. A su vez, se comprobaron diferencias evolutivas importantes relativas a una mayor utilización del lenguaje verbal como mediador de la colaboración en las díadas de siete años. Por último, el tipo de lenguaje que predominó en estos grupos (a diferencia de los de cuatro años) se relacionó fundamentalmente con procedimientos, descripciones acerca de la tarea y las acciones, y el control de la actividad (preguntar, requerir información, disentir y discutir acerca de la tarea, todas en relación con el compañero).

Años después, y en el interés de ampliar el conocimiento de otras variables intervinientes, Garton y Harvey (2006) incluyeron el análisis de la capacidad para colocarse en el lugar del otro (sensibilidad social) como factor predictor de los resultados posteriores a la resolución colaborativa de problemas. Para ello, formaron díadas de niños de ocho años, diferenciadas según las posibles combinaciones entre la habilidad individual de resolución (alto/alto; bajo/bajo; alto/bajo o viceversa) y la sensibilidad social de los mismos (alto/alto; bajo/bajo; alto bajo o viceversa). En coincidencia con las investigaciones previas, los sujetos de baja condición cognitiva agrupados con sujetos de mayor habilidad fueron los que revelaron incrementos significativos en su desempeño individual. Pero, en este caso, esto sólo se daba si tales individuos exhibían altos niveles de sensibilidad social, lo cual estaría significando la importancia de esta variable como potenciadora en el intercambio del sujeto menos hábil con su compañero.

Carter, Jones y Rua (2002) analizaron el incremento de la *performance* exclusivamente en sujetos de alto rendimiento, según hayan trabajado con un compañero de similar o inferior condición. Trabajaron con díadas integradas por alumnos de nueve a once años, sobre una clase de laboratorio. En algunas díadas, los sujetos de alto rendimiento fueron agrupados con un individuo de similar condición, mientras que en otras fueron reunidos con un sujeto de bajo rendimiento. No se observaron diferencias significativas entre ambas condiciones, lo cual concuerda con las conclusiones de los trabajos anteriores referentes a que la potenciación significativa de las habilidades individuales se produce preferentemente en aquellos que trabajan con otro de mayor condición.

Las diferencias cognitivas intersubjetivas y su relación con el desarrollo cognitivo también fueron analizadas en relación con la capacidad de metacognición y autorregulación de la tarea. Manion y Alexander (2001) examinaron los beneficios de la interacción sobre el entendimiento metacognitivo de las estrategias utilizadas en la resolución de problemas y la consiguiente optimización de ellas. Se conformaron grupos heterogéneos constituidos por personas con diferente nivel de autorregulación y comprensión metacognitiva en pruebas de memoria (niños cuyas edades oscilaron entre nueve y once años). Se observó que, cuando el trabajo colaborativo se produce entre sujetos con diferentes niveles de habilidad cognitiva, se facilita la discusión y monitoreo de las diversas estrategias de resolución propuestas por los participantes, lo cual favoreció el desarrollo del autocontrol. En términos generales, la interacción ayudó al incremento de las capacidades mencionadas; más en específico, los principales beneficiados fueron aquellos que en el pretest exhibieron bajos niveles de monitoreo y han trabajado con sujetos de mayores recursos metacognitivos.

Recapitulando, es posible definir una tendencia en las conclusiones de estos trabajos. Esto es, los principales favorecidos a partir de la interacción serían los niños de bajo rendimiento que trabajan junto con un compañero de mayor habilidad. En cambio, si alguien trabaja con un compañero de similar o menor condición cognitiva, el tamaño del incremento pierde significatividad. Gabriele (2007) propuso una explicación acerca del meca-

nismo básico por el cual los individuos de bajo rendimiento académico se benefician cognitivamente a partir de la interacción colaborativa con sujetos de mayor habilidad. Tal mecanismo está integrado por lo que se denomina “actividad constructiva”, la cual puede definirse como la capacidad de resolver un problema o explicar su modo de resolución utilizando las ideas aportadas por el compañero. Nótese que esta función alude a la propia habilidad del menor para asimilar y capitalizar las explicaciones del otro. Esta “actividad constructiva”, en la cual conceptualmente se enfatiza la capacidad subjetiva para procesar y convertir en recurso una explicación de otro sujeto, es independiente de la calidad de la explicación brindada por el alumno más inteligente.

OTROS FACTORES IMPLICADOS EN LA RELACIÓN ENTRE COLABORACIÓN Y PERFORMANCE COGNITIVA INDIVIDUAL

Entre los tópicos considerados dentro de este tipo de investigaciones (influencia de la colaboración sobre el desarrollo cognitivo individual) se halla la propia dinámica del proceso interaccional. Esta cuestión no refiere a la homogeneidad u heterogeneidad cognitiva de los participantes, sino a la calidad de la coordinación intersubjetiva en sí misma. Wilczenski, Bontrager, Ventrone y Correia (2001) reconocieron dos modalidades generales de interacción como predictoras de los resultados de aprendizaje individual. Por un lado, lo que estos autores refieren como un auténtico contexto colaborativo en el cual todos los individuos están activamente comprometidos con el trabajo orientado a la solución colectiva del problema. Asimismo, en este contexto, los sujetos construyen mutuamente un entendimiento compartido que no preexistía a la colaboración concreta.

Por otro lado, un deficitario contexto de trabajo en el cual cada estudiante emplea los recursos otorgados por el grupo para obtener una respuesta, pero sin tratar de aprender de verdad cómo resolver el problema (por ejemplo, copiar la respuesta a un compañero). Los autores conformaron tétradas integradas por alumnos de quinto y sexto año para analizar la productividad grupal, la capacidad de interacción de los participantes

y los resultados individuales posteriores a la colaboración. La actividad consistió en la resolución de problemas matemáticos. La calidad de la interacción se codificó atendiendo a dos tipos de conductas: facilitadoras de la colaboración y obstaculizadoras de ella. Los resultados indicaron una relación significativa entre el incremento de pretest a posttest y la cantidad de conductas de facilitación social durante el proceso de colaboración. Esto es, a mayor cantidad de conductas de este tipo (mayor calidad de la interacción), mayor el incremento cognitivo individual.

Un punto de interés se encuentra relacionado con la permanencia en el tiempo de los efectos cognitivos inmediatamente posteriores a la interacción y la aparición de efectos retardados (no inmediatos a la colaboración). Howe, McWilliam y Cross (2005) propusieron incluir en los modelos de aprendizaje colaborativo la consideración de los cambios cognitivos producto de la interacción, ocurridos tras un plazo considerable de tiempo posterior a la misma. Entendieron que son consecuencia de un proceso de incubación (*incubation*). La principal preocupación recayó en determinar el mecanismo básico que permite la aparición de nuevos cambios cognitivos a largo plazo. Los resultados sugirieron que la experiencia misma de colaboración no sólo deriva en un beneficio cognitivo inmediato, sino que desarrolla en el individuo la habilidad para enriquecerse en mayor medida a partir de los sucesos ocurridos con posterioridad. Este mecanismo sería el responsable principal de que se produzcan nuevas modificaciones cognitivas tiempo después de la actividad grupal.

Hasta el momento, la mayor parte de las tareas y actividades específicas acerca de las cuales se estudió la influencia de la interacción sobre la *performance* individual corresponde al ámbito de resolución de problemas o contenidos curriculares relacionados con matemáticas y ciencias. Sin embargo, se han realizado investigaciones basadas en otro tipo de tareas. Ejemplo de ello es el trabajo de Yarrow y Topping (2001), quienes analizaron la escritura colaborativa y su influencia sobre la potenciación de ese tipo de capacidad en niños de diez y once años. Durante la fase experimental, una mitad trabajó en díadas, mientras que la otra no interactuó con un compañero de trabajo. Si bien este trabajo se centró en una cues-

ción bastante trabajada referida a la superioridad de los procesos grupales sobre los individuales, se destaca por qué aplicó este tipo de análisis en un nuevo tipo de tarea o función mental. De esta manera, los resultados indicaron que, también en relación con la habilidad de escritura, quienes trabajaron en forma colectiva incrementaron tal capacidad de un modo notoriamente superior que quienes no participaron de la condición grupal.

Investigaciones relativas a la influencia de diversas variables sobre el proceso de colaboración

Tal como se expresó en la introducción, es posible reconocer un segundo enfoque metodológico centrado en el análisis de las características de la interacción, ya no por su impacto sobre la *performance* cognitiva individual, sino por su relación con otro tipo de variables. Por lo general, en los diseños construidos dentro de esta perspectiva centrada en la interacción *per se*, la colaboración no cumple con la función de variable independiente (como en el otro enfoque), sino que se constituye como variable dependiente, asociada con otro tipo de variables de carácter descriptivo. Esto significa que el énfasis está colocado en la determinación de la manera en que distintos factores influyen sobre las características y la calidad del proceso de colaboración.

En el contexto de educación preescolar, Arterberry, Cain y Chopko (2007) analizaron la colaboración entre sujetos de cinco años de edad, en relación con una serie de variables: condición social de la actividad (trabajo individual/trabajo con un compañero); dificultad de la tarea (fácil/difícil); género (díadas no mixtas/díadas mixtas); evaluación por parte de un tercero (presencia o ausencia). Esta última consistió en dos alternativas: avisar al menor que su trabajo sería evaluado por el investigador o directamente no hacer mención al respecto. Todo lo anterior con la finalidad de determinar de qué forma las variaciones y combinatorias de esos factores incrementan o debilitan la *performance* de los participantes, a partir de su colaboración en una actividad grupal. En otras palabras, interesó saber el modo en que el trabajo conjunto con otros potencia (*social facilitation*)

o debilita (*social loafing*) la capacidad individual relativa a una tarea específica. Se observó que el trabajo con otro derivó en un incremento de la habilidad de los niños cuando la tarea a realizar era de fácil resolución y bajo la expectativa de evaluación por parte de un tercero adulto. Por el contrario, el intercambio con el otro empeora la *performance* individual cuando no existe una expectativa de evaluación por parte de un tercero, en una tarea de fácil resolución. A su vez, cuando se trató de una tarea de difícil resolución, si bien no hubo diferencias entre la *performance* individual y grupal, los pequeños trabajaron mejor en una situación libre de evaluación. En conclusión, el grado de dificultad de la tarea y la expectativa de evaluación funcionan de manera complementaria; de sus diferentes combinatorias, resultaron efectos de facilitación u obstaculización social.

Las diferencias de género respecto de la colaboración entre pares en preescolares han sido estudiadas por Holmes-Lonergan (2003), en específico, en niños de cuatro y cinco años. Esta variable central se relacionó con las características de la tarea, la cual consistió en una actividad de construcción de modelos con bloques. Se propusieron tres clases de tareas diferenciadas de la siguiente forma: en una de ellas se explicitaba lo que debía construirse sin indicar un procedimiento específico para resolverlo; en otra, se explicitaban tanto el objetivo como el procedimiento para resolver la tarea; por último, una tercera fue de diseño libre, en la cual los infantes podían construir lo que quisieran con cualquier tipo de procedimiento. Por otra parte, y en relación con el género, se conformaron díadas integradas por varones, díadas constituidas por niñas y díadas mixtas. Para el análisis de la interacción verbal y no verbal, se construyó un sistema de categorías, por medio del cual se registró el proceso de intercambio social en las diferentes díadas en los tres tipos de tareas. Las niñas que trabajaron con compañeras del mismo sexo, en comparación con díadas compuestas por varones, mostraron un mayor volumen de conductas y verbalizaciones vinculadas con el ofrecimiento de materiales, el aporte de sugerencias y la aceptación de piezas facilitada por la compañera. A su vez, también les resultó más fácil ponerse de acuerdo entre sí. En el caso de díadas mixtas, se corroboró, en comparación con aquellas integradas

por compañeros del mismo sexo, una tendencia significativa hacia la ejecución de conductas de control del otro, tales como tomar bloques del compañero, rechazar un bloque ofrecido por éste, obstaculizar el intento del compañero de seleccionar una pieza o colocarla. Ahora bien, cuando se analizó diferencialmente el papel de las mujeres o varones en esas dñadas mixtas, se advirtió que las primeras tienden a ser más controladoras respecto de sus compañeros, mientras que los segundos se inclinan a una posición conciliadora. Por otra parte, en cuanto al tipo de tarea, los resultados indicaron que los niños adaptan sus conductas verbales y no verbales de acuerdo con las demandas planteadas por las diversas tareas. En cuanto a la interacción verbal, se observó que su volumen es mayor en tareas en las cuales no se estipuló un procedimiento específico de realización (baja exigencia cognitiva). Por lo que toca a la interacción no verbal, en las actividades con mayor exigencia cognitiva se registró un mayor número de conductas de control que en aquellas menos estructuradas.

Jones (2002) también analizó la influencia del género y la amistad (*friendship*) sobre la dinámica de colaboración en niños de siete y ocho años, en el contexto de tareas de composición escrita de historias. Para ello, propuso un sistema de categorías para el análisis de las interacciones verbales, entre las cuales se encontraron: negociación, conflictos, resolución de conflictos, directivas, acuerdos, lenguaje (proceso lingüístico), lenguaje metacognitivo, lectura del texto, regulación social y utilización de emociones. Se constató que la amistad entre los participantes favoreció significativamente la ocurrencia de intervenciones asociadas con la negociación de perspectivas, la regulación social (sostenimiento o asistencia al otro durante la tarea) y la expresión de emociones positivas o negativas en el transcurso de la actividad. En cuanto a la utilización del lenguaje y de los procesos metacognitivos durante la tarea, se percibió una clara predominancia de ambos tipos de mensajes sólo en las cosas de dñadas integradas por niñas amigas. Por el contrario, cuando los grupos estuvieron constituidos por individuos no amigos, e independientemente del género, se observó una alta ocurrencia de situaciones de conflicto o acciones de imposición de la propia perspectiva.

Odgen (2000) estudió las diferencias evolutivas en el proceso colaborativo de niños cuyas edades promediaban los cinco, seis y siete años, en el contexto de tareas de construcción con bloques. Según esta investigadora, el requisito básico de la colaboración entre pares es la reciprocidad en la interacción, la cual permitiría el negociar ideas a partir de un objetivo compartido. Por tal motivo, se propuso diferenciar las acciones que indicaban un foco común de trabajo y la negociación de significados de aquellas otras que no reunían estas condiciones (por ejemplo, agradecimientos, coordinar la propia acción con la anterior del compañero, foco continuado de atención). Los niños de siete años (segundo grado) mostraron una significativa mayor cantidad de intervenciones orientadas a la reciprocidad de la interacción, frente a los niños de seis (primer grado) y cinco años (preescolar). Entre estos dos últimos grupos etáreos, no se observó una diferencia significativa. Este estudio permitió profundizar en el análisis de un aspecto importante de la interacción como es la reciprocidad de la propia acción respecto de la del compañero.

Harris, Yuill y Luckin (2008) investigaron la influencia de la expectativa de logro sobre el trabajo colaborativo. Ésta se vincula con el tipo de motivación de un individuo para actuar dentro de un contexto de aprendizaje. Es posible reconocer dos clases principales de orientaciones. La primera (*mastery goals o dispositional goals*) define un escenario donde el estudiante se encuentra focalizado sobre el entendimiento de la tarea y el desarrollo de nuevas competencias. A su vez, utiliza los errores cometidos como piezas de información acerca de aquello que aún necesita aprender. Por el contrario, en la segunda orientación (*performance-motivated goals o context dependent goals*), el alumno está más preocupado en demostrar a los demás (pares y docentes) su habilidad, en especial, mediante la obtención de una respuesta correcta o el logro de un grado particular. En sentido estricto, el individuo en estos casos carece de una motivación de carácter intrínseco. Los autores recurrieron a una muestra de niños de ocho, nueve y diez años, los cuales resolvieron en días de trabajo un juego de computadora consistente en definir una serie de estrategias. La colaboración se codificó atendiendo a los siguientes aspectos: nivel de argumentación, metacogni-

ción referida a diferentes aspectos de la tarea y respuestas simples. Los resultados revelaron un claro vínculo entre las orientaciones mencionadas y la modalidad de colaboración correspondiente a cada caso. Los niños encauzados hacia la tarea en sí misma mostraron significativamente un mayor involucramiento en discusiones elaboradas y argumentaciones; en tanto que los menores orientados a la *performance* externa demostraron niveles muy bajos de control metacognitivo enfocado a la tarea y solicitaron en gran medida la ayuda del investigador (y no del compañero).

Schmitz y Winskel (2008) estudiaron la composición interna de la díada, en relación con la agrupación de sujetos en desigualdad cognitiva. En un principio, 54 niños de entre diez y doce años fueron clasificados con base en su capacidad de resolución individual de problemas matemáticos en los siguientes niveles de habilidad: bajo, medio y alto. A partir de ello, se conformaron díadas integradas por individuos de niveles bajo y medio, por un lado, y díadas integradas por infantes de niveles bajo y alto, por el otro. Así, se pretendió analizar de qué manera el grado de desigualdad cognitiva entre los participantes afecta la modalidad colaborativa. Los autores observaron que en las díadas cuyos miembros diferían en menor medida entre sí (bajo-medio) predominó un lenguaje exploratorio. Este tipo de lenguaje refiere, según Mercer (2000), a una modalidad de diálogo consistente en un intercambio fluido de ideas, en el cual surgen constantes conflictos que los integrantes intentan resolver mediante la argumentación y la construcción de soluciones compartidas. De acuerdo con este esquema teórico, el lenguaje exploratorio se diferencia de otros dos niveles: lenguaje de disputa, en el cual cada participante trata de imponer su propio punto de vista sin considerar al otro; lenguaje acumulativo, en el cual, si bien se considera la opinión del otro, no existe un intercambio crítico de ideas ni argumentos razonados. La conclusión de los investigadores es que la mayor predominancia de lenguaje exploratorio en díadas de bajo-medio habilidad se produjo porque la mayor cercanía cognitiva entre los niños permitió un sostenimiento mutuo en la resolución de la tarea. Si este tipo de andamiaje se quebrara, no sería posible el desarrollo de un diálogo exploratorio. En este sentido, en las díadas conformadas por pequeños de

bajo y alto rendimiento, las diferencias cognitivas derivaron en la dominación, aburrimento o pérdida de paciencia por parte del sujeto de mayor habilidad y la disociación de la tarea por parte del compañero.

Staarman, Krol y Van der Meijden (2005) realizaron un estudio de corte exploratorio, en el cual compararon la modalidad de interacción en niños de cuarto y sexto año de primaria, en relación con tres ambientes colaborativos distintos: presencial, presencial en torno de una computadora y totalmente mediado. Las actividades efectuadas consistieron en una tarea de matemáticas y una de lengua. El análisis del trabajo conjunto se desarrolló atendiendo a diversas categorías, entre las cuales se reconocieron interacciones de carácter cognitivo (preguntas de verificación, respuestas, proveer información, intercambiar puntos de vista), de carácter afectivo (expresiones positivas o negativas de emociones) y de regulación de la tarea (planeamiento y evaluación de la actividad). Los resultados apuntaron a que, en los tres tipos de tareas, predominaron las intervenciones de carácter cognitivo. Por otra parte, la regulación de la actividad prevaleció en la condición mediada, y las interacciones que mayormente favorecieron el aprendizaje de los contenidos de matemáticas y lenguas se produjeron en la condición presencial. En este sentido, no hay diferencias significativas entre las tres condiciones respecto de la forma de interacción, aunque, respecto del logro de aprendizajes, resultó de mayor efectividad la condición presencial.

Un grupo de investigadores finlandeses, entre los cuales se destaca la figura de Kriistina Kumpulainen, se abocaron al estudio del proceso de colaboración entre pares, enfatizando su dimensión situacional e intersubjetiva (e. g., Kumpulainen y Mutanen, 1999; Kumpulainen, Van der Aalsvoort y Kronqvist, 2003; Kumpulainen y Kaartinen, 2003). Estas investigaciones de corte cualitativo se caracterizaron por la propuesta de esquemas de comprensión abarcadores de las múltiples dimensiones involucradas en la colaboración. Entre ellas, es posible mencionar el modo de construcción de la intersubjetividad, en el cual se reconocieron diferentes contextos interaccionales (por ejemplo, argumentativo, evaluativo, de requerimiento de ayuda-guía, de negociación de roles); las iniciativas

y conflictos en las estrategias de resolución y la dinámica relacional; la reciprocidad y mutualidad en la resolución de la tarea (Kumpulainen *et al.*, 2003). Por otra parte, se exploraron la dimensión funcional (interacción verbal) de procesamiento cognitivo y la de procesamiento social. En cada una, los autores reconocieron distintas categorías (Kumpulainen y Mutanen, 1999; Kumpulainen y Kaartinen, 2003). En esta perspectiva, la colaboración entre pares es entendida como una actividad coordinada durante la cual los participantes resuelven y procesan colectivamente un problema, siendo el resultado final un producto común. Ello implica un grado de compromiso mutuo para la negociación de significados y el establecimiento de un entendimiento compartido en el cual también tienen lugar las acciones individuales de cada miembro.

Asimismo, Barron (2000) estudió casos prototípicos para profundizar en la comprensión cualitativa del fenómeno de la colaboración. En este caso, analizó el proceso de colaboración en dos tríadas opuestas en cuanto a la calidad del producto grupal y la modalidad interactiva. Ambos grupos estaban formados por niños de sexto grado, quienes debieron resolver un problema de corte lógico. El autor identificó tres dimensiones clave en la diferenciación de un funcionamiento positivo o negativo: mutualidad de los intercambios sociales, el logro de una atención compartida sobre una actividad común y la orientación de los objetivos de cada participante hacia la resolución del problema. El modo en que estos aspectos se desarrollen constituye un claro predictor acerca de la calidad del producto de la actividad grupal y del proceso de interacción. De igual manera, De Haan y Elbers (2005) y Elbers y De Haan (2005) han realizado este tipo de estudios cualitativos atendiendo a las diferencias interculturales entre los integrantes; en concreto, en relación con la construcción de los significados que mediatizan la actividad.

Vass (2007) y Vass, Littleton, Miell y Jones (2008) analizaron la manera en que los contextos de colaboración influyen sobre los procesos creativos implicados en la escritura grupal entre niños de siete a nueve años. En especial, se centraron en el papel clave de las emociones involucradas en el proceso creativo grupal, vehiculado por la interacción

verbal de los participantes. Los autores parten del supuesto de que los diversos sistemas de análisis sobre la calidad de la colaboración entre pares fueron diseñados en el contexto de tareas de resolución de problemas. Si bien, en algunos casos, se han utilizado dichos instrumentos para el análisis de la colaboración creativa, los autores consideran que éstos poseen algunas carencias debido al hecho de que fueron específicamente contruidos para examinar la interacción en tareas lógicas. Precisamente uno de los aspectos no considerados por estudios anteriores refiere al papel de las emociones en torno de los procesos de pensamiento envueltos en la creatividad grupal.

Miell (2000) profundizó en la interacción colaborativa entre pares para la composición musical, en relación con la amistad o no amistad de los integrantes de cada grupo. El proceso de comunicación fue analizado en niños de once y doce años, tanto en su aspecto estrictamente verbal como en el musical, lo que verificó que aquellas díadas conformadas por amigos exhibieron significativamente un mayor volumen de comunicación en ambos canales en comparación con díadas formadas por no amigos. Según los autores, tales diferencias son posibles porque la amistad constituye un factor clave para el compromiso mutuo, elemento indispensable para potenciar el proceso de producción colaborativa. A su vez, docentes expertos en la materia evaluaron la calidad de la composición musical de cada grupo. A partir de ello, también se determinó una estrecha relación entre el nivel de producción y la amistad entre los participantes.

Conclusión

En el presente trabajo nos propusimos ofrecer una síntesis de las principales investigaciones referidas a la colaboración entre pares en preescolares y niños de escolaridad primaria realizadas durante los últimos diez años aproximadamente. Dividimos los resultados en dos secciones, según hayan referido a: a) la influencia de la colaboración sobre el desarrollo cognitivo individual; b) la influencia de diversas variables sobre el proceso de colaboración.

De acuerdo con los diferentes trabajos consultados, hemos observado que la colaboración entre pares representa un proceso en el cual se encuentran involucrados múltiples factores. Entre ellos, se reconocieron la homogeneidad o heterogeneidad cognitiva entre los participantes, la edad, la calidad del diálogo, el grado de sensibilidad social, la actividad constructiva, las conductas de facilitación de la interacción y coordinación, el tipo y el grado de dificultad de la tarea, el género, la expectativa de evaluación, la expectativa de logro, la mediación de la actividad (presencial o mediada), las diferencias culturales, etcétera.

En la mayoría de los trabajos, se partió del mismo presupuesto: la superioridad de los procesos grupales por sobre los individuales. Si bien dicha hipótesis fue ampliamente aceptada en los ochenta y los noventa, ello no agotó las posibilidades de estudio de la temática, ya que se tornó necesario profundizar en el análisis de las circunstancias específicas en las cuales se produce el beneficio cognitivo.

Si bien el objetivo central de esta investigación ha sido examinar las principales investigaciones referentes a la colaboración entre pares en niños, es posible proponer, a partir de ellas, algunas ideas generales que faciliten a los educadores diseñar y ejecutar estrategias curriculares basadas en el trabajo grupal. Resulta fundamental aclarar que los lineamientos que se presentarán no reparan en la especificidad de cada estadio evolutivo, sino que se trata de sugerencias generales concernientes a la educación en niños de diferentes edades. Por este motivo, se recomienda considerar este aspecto al momento de interpretar las siguientes propuestas.

Una de las cuestiones a las que se ha prestado mayor atención refiere a la igualdad-desigualdad entre las habilidades de los niños y su influencia en el crecimiento cognitivo. Todos los docentes se enfrentan cotidianamente con grupos conformados por alumnos con diferentes niveles de rendimiento escolar. Los hallazgos de los trabajos analizados muestran que la colaboración entre pares puede constituirse como una herramienta pedagógica para la integración entre los estudiantes, sobre todo, en aquellos de bajo rendimiento que pueden beneficiarse significativamente a partir del intercambio con otros de mayor *performance*. En este sentido, se recomien-

da al docente la integración de niños disímiles cognitivamente al momento de proponer la conformación de grupos. Sin embargo, la afirmación anterior debe complementarse con otra de igual grado de trascendencia relativa al *grado* de diferencia cognitiva. En otras palabras, la desigualdad intelectual por sí misma no constituye una garantía de desarrollo, sino que es necesario que la misma no alcance valores extremos. Una mayor cercanía cognitiva entre los infantes (dentro de la diferencia) permitiría un sostenimiento mutuo en la resolución de la tarea, mientras que, si la desigualdad es muy marcada, es probable que derive en situaciones de disociación de la tarea, aburrimiento o imposición. No obstante, más allá de lo anterior, resulta esencial recordar que las investigaciones en la línea de la teoría del conflicto sociocognitivo (e. g., Mugny y Doise, 1983; Perret Clermont, 1984) dejaron en claro que también la interacción entre sujetos igualmente incompetentes constituye un factor que puede favorecer el progreso cognitivo individual. Si bien es necesario mencionarlo, esta cuestión no ha sido tratada en el presente trabajo, puesto que no hemos encontrado antecedentes directos del último decenio en las bases de datos consultadas.

A su vez, en la dinámica interaccional, el intercambio de significados resulta esencial para el enriquecimiento cognitivo, fundamentalmente por medio del diálogo. Por ello, es indispensable que el docente estructure situaciones de trabajo grupal que favorezcan la participación de todos los miembros del grupo. Como es obvio, ello no supone desconocer que esto será diferente de acuerdo con el desarrollo evolutivo del lenguaje de los alumnos (por ejemplo, no es lo mismo un diálogo de colaboración en los infantes de cuatro que en los de ocho años). A pesar de ello, más allá de lo anterior, en todos los casos el docente puede estructurar actividades grupales que fomenten la participación verbal de todos los estudiantes.

Si bien nos hemos referido a la heterogeneidad entre los participantes atendiendo principalmente a la dimensión física de la inteligencia (Rivière, 2001), no podemos ignorar los aspectos vinculados a la esfera de lo social, la cual comprende, entre otros elementos, la capacidad de ponerse en lugar del otro, de lograr una reciprocidad con el compañero, el grado de introversión-extroversión del niño, etcétera. Todos estos factores deben ser

considerados por el docente en la planificación e implementación de las estrategias curriculares.

Por otro lado, respecto del diseño de situaciones de colaboración entre pares, el docente debe considerar la interacción de diversos factores, tales como el grado de dificultad de la tarea, la comunicación al alumno de que su desempeño será evaluado y el género. A partir de las investigaciones consideradas, se concluye que la calidad y productividad del intercambio grupal es mayor cuando se combina un grado intermedio de dificultad de la tarea, la conciencia de los estudiantes de que serán evaluados en su desempeño y dadas integradas por niños del mismo género. Aunque, si se trata de una tarea de difícil resolución, es preferible evitar la expectativa de evaluación por parte del profesor para favorecer el desempeño del grupo. Los trabajos presentados en relación con estos aspectos fueron realizados en infantes de escolaridad inicial, por lo que sería interesante replicar esta investigación en niños mayores.

La amistad entre los participantes ha sido otro de los aspectos analizados. Si bien esta variable ha sido poco examinada en los artículos trabajados, creemos que puede tanto favorecer como obstaculizar la actividad grupal. Por un lado, tal como Jones (2002) propuso, los estudiantes trabajan mejor cuando son amigos, lo cual favorece la ocurrencia de intervenciones relacionadas con la negociación de perspectivas, la regulación social (sostenimiento o asistencia al otro durante la tarea) y la expresión de emociones positivas o negativas en el transcurso de la actividad. Pero, por otro lado, en muchas ocasiones, los docentes son testigos de que la amistad entre los integrantes genera una confianza excesiva, ocasionando que el grupo se desenfoque del objetivo de la tarea y ocupe el tiempo en actividades ajenas a la misma. Es probable que la amistad funcione como una variable facilitadora de la productividad del grupo cuando interactúa con otras variables por determinar. El análisis de dicha relación es un asunto pendiente en el estudio de la colaboración entre pares. Por ello, actualmente, están iniciándose investigaciones que atienden a este tipo de aspectos, tradicionalmente desvinculados con la dimensión cognitiva (por ejemplo, el análisis del rol del género o amistad entre los participantes, o el estudio de procesos creativos).

Un aspecto a destacar es la escasez de trabajos asociados con la introducción de las nuevas tecnologías (CSCL) en niños, en comparación con la producción de investigaciones referidas a poblaciones de adolescentes o universitarios. Esto quizá se explique por las dificultades que plantea tal tipo de investigaciones en niños pequeños, sobre todo porque aún no cuentan con un total dominio de las herramientas básicas para esta clase de trabajo. Más allá de lo anterior, contamos con el trabajo de Staarman, Krol y Van der Meijden (2005), quienes concluyeron que, si bien no hay diferencias significativas respecto de la interacción desarrollada en un ambiente presencial o mediado, los logros de aprendizaje fueron mayores en la primera condición. Tal vez ello sugiera al docente prescindir de estrategias colaborativas en entornos virtuales hasta que el alumno ingrese a la educación secundaria, momento en el que el preadolescente ha desarrollado mayores recursos para este tipo de actividad.

Como el lector habrá notado, la diversidad de los hallazgos contenidos en el presente trabajo impide la formulación de una estrategia pedagógica lineal, de tipo “receta”. Por el contrario, como mencionamos al inicio, la colaboración entre pares es un fenómeno complejo en el cual intervienen numerosas variables. Este hecho determina que, más allá de ciertos lineamientos propuestos, sea el profesor quien, en última instancia, planifique y desarrolle su actividad complementando los resultados de las investigaciones con la particularidad de cada situación natural de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Arterberry, M., K. Cain y S. Chopko (2007). Collaborative problem solving in five-year-old children: evidence of social facilitation and social loafing. *Educational Psychology*, 27(5), pp. 577-596.
- Barkley, E. F., K. P. Cross y C. H. Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), pp. 403-436.

- Carter, G., M. Gail Jones y M. Rua (2002). Effects of partner's ability on the achievement and conceptual organization of high achieving fifth-grade students. *Science Education*, 87(1), pp. 94-111.
- De Haan, M. y E. Elbers (2005). Reshaping diversity in a local classroom: Communication and identity issues in multicultural schools in the Netherlands. *Language and Communication*, 25, pp. 315-333.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? En P. Dillenbourg [ed.]. *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* Amsterdam: Pergamon Press, pp. 1-19.
- , (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. A. Kirschner [ed.]. *Three Worlds of CSCL. Can we Support CSCL*. Netherlands: Open Universiteit, pp. 61-91.
- Elbers, E. y M. de Haan (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediation tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), pp. 45-59.
- Fawcett, L. y A. Garton (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), pp. 157-169.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), pp. 121-141.
- Garton, A. y R. Harvey (2006). Does social sensitivity influence collaborative problem solving in children? A preliminary investigation. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 23(2), pp. 5-16.
- y C. Pratt, (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, pp. 307-318.
- Harris, A., N. Yuill, y R. Luckin (2008). The influence of context-specific and dispositional achievement goals on children's paired collaborative interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 355-374.
- Holmes-Lonergan, H. (2003). Preschool children's collaborative problem-solving interactions: the role of gender, pair type and task. *Sex Roles*, 48(11-12), pp. 505-517.
- Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood. *Human Development*, 52, pp. 215-239.
- , D. McWilliam y G. Cross (2005). Chance favours only the prepared mind: Incubation and the delayed effects of peer collaboration. *British Journal of Psychology*, 96, pp. 67-93.

- Jones, I. (2002). Social relationships, peer collaboration and children's oral language. *Educational Psychology, 22*(1), pp. 63-73.
- Kumpulainen, K. y M. Mutanen (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction, 9*, pp. 449-473.
- y S. Kaartinen (2003). The interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads. *The Journal of Experimental Education, 71*(4), pp. 333-370.
- , G. van der Aalsvoort y E. Kronqvist (2003). Multiple lenses to peer collaboration: Explorations on children's thinking within a situative perspective. *Educational and Child Psychology, 20*(2), pp. 80-99.
- Manion, V. y J. Alexander (2001). The benefits of peer collaboration: a replication with a delayed posttest. *Contemporary Educational Psychology, 26*, pp. 588-601.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Nueva York: Routledge.
- Miell, D. (2000). Children's creative collaborations: the importance of friendship when working together on a musical composition. *Social Development, 9*(3), pp. 349-369.
- Mugny, G. y W. Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- , (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología social en Ginebra. *Anthropos: Boletín de información y documentación, 124*, pp. 8-23.
- Mugny, G. y J. A. Pérez (1988). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos.
- Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: an analysis of reciprocity during peer interaction at key stage 1. *British Educational Research Journal, 26*(2), pp. 211-226.
- Palincsar, A. S. y L. R. Herrenkohl (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory Into Practice, 41*(1), pp. 26-32.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Retrieved from ERIC database. (ED448443).
- Peralta, O. y A. Salsa (2003). Instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation. *Cognitive Development, 18*(2), pp. 269-284.
- Perret Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.

- , J. Perret y N. Bell (1991). The social construction of meaning of and cognitive activity in elementary school children. En L. Resnick, J. Levine y S. Teasley [eds.]. *Perspectives on Socially Shared Cognition*, pp. 41-62.
- Phelps, E. y W. Damon (1989). Problem solving with equals: peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), pp. 639-646.
- Powell, K. y C. Kalina (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), pp. 241-250.
- Rivière, A. y M. Nuñez, (2001). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Rosario: Ediciones IRICE.
- , (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. En M. C. Richaud y M. S. Ison, *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*. Capítulo 18, tomo I. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, pp. 481-498.
- Salsa, A. y O. Peralta (2001). Interacción materno-infantil con libros de imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), pp. 325-340.
- (2005). La instrucción en la comprensión y el uso de objetos simbólicos: un estudio con fotografías. *Estudios de Psicología*, 26(1), pp. 9-20.
- Schmitz, M. y H. Winskel (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 581-596.
- Staarman, J., K. Krol y H. van der Meijden (2005). Peer interaction in three collaborative learning environments. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), pp. 29-39.
- Vass, E. (2007). Exploring process of collaborative creativity. The roles of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2, pp. 107-117.
- , K. Littleton, D. Miell y A. Jones (2008). *Thinking Skills and Creativity*, 3, pp. 192-202.
- Vermette, P., L. Harper y S. Dimillo (2004). Cooperative & collaborative learning... with 4-8 years old: How does research support teachers' practice? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), pp. 130-134.
- Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 1-28.
- Wilczenski, F., T. Bontrager, P. Ventrone y M. Correia (2001). Observing collaborative problem-solving processes and outcomes. *Psychology in the Schools*, 38(3), pp. 269-281.

- Williams, P. y S. Sheridan (2006). Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), pp. 83-93.
- Yarrow, F. y K. Topping (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 261-282.

Trayecto laboral en el magisterio: los caminos para llegar a ser directivo escolar

Claudia Navarro Corona, Graciela Cordero Arroyo,
y Rosa María Torres Hernández

Resumen

Se identificaron los enfoques de aprendizaje en estudiantes ($N = 262$) del Colegio de Ciencias y Humanidades, de los semestres segundo, cuarto y sexto. Se aplicó una versión adaptada del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA, por sus siglas en inglés) traducido al español por Barca (1999) del cuestionario original *Learning Process Questionnaire* (LPQ) de Biggs (1987b). La confiabilidad del instrumento reportó un alfa de Cronbach de 0.83 y el análisis factorial permitió diferenciar dos factores principales que corroboran la validez

Abstract

There have been identified the student's approaches to learning in the Colegio de Ciencias y Humanidades ($N = 262$), from second, fourth and sixth semester. It has been used the "Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje" (CEPA) translated to spanish by Barca (1999) from the original inventory Learning Process Questionnaire (LPQ) elaborated by Biggs (1987). Superiority in the superficial approach (40.1%) has found over the deep approach (28.6%) and the achieving approach (31.3%). Significant differences were found

CLAUDIA NAVARRO CORONA, GRACIELA CORDERO ARROYO. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. [ccoronan@hotmail.com] [gcordero@uabc.edu.mx]
ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ. CREFAL. [rrmth2000@gmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 147-175.
Fecha de recepción: 11 de mayo de 2010 | fecha de aceptación: 29 de marzo de 2010.

de constructo. Predomina el enfoque superficial (40.1%), sobre el profundo (28.6%) y logro (31.3%). Se encontró una relación significativa entre calificaciones bajas con enfoque superficial y calificaciones altas con enfoque profundo. Los enfoques de aprendizaje no son simples o únicos, son dinámicos ya que puede predominar uno o combinarse ante la tarea demandada.

PALABRAS CLAVE

motivación por aprender, estrategias de aprendizaje, estudiantes de educación media superior, rendimiento académico

between the students' approaches to learning by applying the ANOVA in one-way to student's final grades; students with a surface approaches get lower grades above the students with a deep approaches. The learning approaches are not simple, are dynamic; they can predominate one or be combined before the demanded task.

KEY WORDS

motivation to learn, learning strategies, high school students, academic achievement.

Introducción

Las funciones de los directivos escolares en secundarias de México son múltiples y complejas. El director es el primero en la jerarquía escolar. Es él quien posee la mayor responsabilidad de conservar el plantel escolar en buenas condiciones y mejorar su infraestructura, de implicarse en procesos de negociación para resolver situaciones con los padres de familia, el personal docente y de apoyo de la escuela, las autoridades educativas y sindicales; es decir, mantiene las relaciones hacia el exterior del plantel. Además, debe atender las demandas institucionales, tales como reuniones, organización de concursos, capacitaciones, jornadas deportivas y culturales (SEP, 2002).

Aunque las actividades que el director realiza son principalmente administrativas y de organización (Elizondo, 2001; Sandoval, 2007), la Secretaría de Educación Pública (SEP) deja ver en los documentos citados sus aspiraciones a que el director se “involucre en la tarea pedagógica y en la promoción de la colaboración y el intercambio profesional entre los

docentes” (SEP, 2002, p. 26) y más aún que “asuma un liderazgo compartido, que resuelva los conflictos interpersonales a través de la negociación y el acuerdo. Se espera también que desarrolle una visión estratégica y que domine los procesos de planeación, control y evaluación educativa” (SEP, 2008, p. 13).

El segundo al mando en la escuela secundaria es el subdirector. La expectativa que se tiene de este actor es que se erija como el principal apoyo al trabajo del director y tome el papel de jefe directo ante el personal que trabaja en la escuela (SEP, 2002). El subdirector se encarga, por lo general, de resolver los casos comunes referidos a la disciplina de los estudiantes, el cumplimiento del trabajo por los profesores y las demandas de los padres de familia. De manera resumida, puede decirse que es el filtro de muchos asuntos que llegan a la oficina del director escolar (Sandoval, 2001).

Dada esta complejidad de funciones, en casi todos los países se exige, o por lo menos se considera necesaria, la preparación previa de los profesores candidatos a estos puestos. Por ejemplo, en Estados Unidos, se cuenta con programas específicos que proveen formación y entrenamiento a los aspirantes a directivos de escuela (Debón, 1996). En nuestro país, el modo de acceder a estos puestos no se asocia con una formación específica, sino con una estructura gremial denominada “escalafón”.

Mejor conocido como vertical o tradicional, el escalafón consiste en un “sistema organizado para someter a concurso los ascensos de trabajadores de base. El ascenso se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior y sólo se da cuando se crean nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renuncia, jubilación, por ascenso o defunción” (Ortiz, M., 2003, p. 13).

Esta estructura, su reglamento y el catálogo son muy conocidos entre los profesores, puesto que es el único sistema de promoción vertical de la carrera docente. Sin embargo, no ha sido un objeto consistente de estudio entre los investigadores nacionales. Los trabajos consultados están más centrados en la manera en que el director realiza su función (Ortiz, 2006; López, 2010) que en el proceso mismo del trayecto para llegar a ser director. Incluso los trabajos de Sandoval (1985, 2001, 2007), que analizan

la participación del sindicato en diversas decisiones de la vida escolar, no revisa con detenimiento el recorrido para llegar a la función directiva.

Así, se planteó como objeto de estudio documentar con precisión cómo se llega a ser director en una escuela secundaria en nuestro país, específicamente en el estado de Baja California. Se realizó una búsqueda de trabajos antecedentes de investigación, sin obtener resultados en esta entidad, o alguno de sus municipios, que traten temáticas relacionadas con el acceso al puesto directivo o la gestión escolar.

Aunque los factores considerados en el escalafón estatal son distintos de los del federal, el funcionamiento de ambos sistemas es idéntico; por tanto, se consideró que conocer el trayecto seguido por los profesores para llegar a ser director en nuestra entidad puede ser importante para entender, posteriormente, cómo se configura la identidad del directivo de las escuelas secundarias en nuestro país.

Este artículo presenta resultados parciales de lo investigado: “Caracterización del trayecto que siguen los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: motivaciones e implicaciones”. En otros términos, constituye la reconstrucción de formas y procesos para el acceso de agentes a una posición social que da cuenta de un momento en el “proyecto biográfico-laboral”. Este trabajo atiende al primer propósito específico de investigación: explicar el proceso mediante el cual se llega a ser director de secundaria en el sistema estatal de Baja California, de modo particular en lo que se refiere al escalafón. En concreto, se responderá a la primera pregunta de este estudio: ¿cómo se llega a ser director?

Trayectos laborales

Los agentes sociales en sus vidas y, por ende, en el ámbito profesional, efectúan desplazamientos en el espacio social. Como lo indica Bourdieu (1997), el concepto define una serie de *posiciones* sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo dinámico y sometido a incesantes transformaciones (p. 82).

La secuencia de posiciones se efectúa en campos de la práctica social. Pero, de igual forma, se relacionan con la subjetividad de los agentes, como una “historia personal” cuya narración actualiza visiones de sí y del mundo (Domazière y Dubar, 1997).

De las trayectorias, interesan aquellas relacionadas con la profesión en el ámbito laboral. El trayecto laboral se concibe como las posiciones y situaciones ocupadas a lo largo de la vida en el trabajo, en los diversos estados sucesivos de una estructura de distribución de capitales sociales y culturales. La noción de esta trayectoria comprende la idea de grado de libertad que atañe a la disposición secuencial con la que se realizan los movimientos de una carrera laboral, entendida ésta como la historia laboral común a una porción de la fuerza de trabajo y a una estructura de mercado dentro de la cual se desarrollan las vidas laborales (Vargas, 2000, cit. por Jiménez, 2009).

En el estudio de las trayectorias laborales, resulta conveniente explicar el proceso mediante el cual los profesores llegan a ocupar otras posiciones, es decir, reconocer itinerarios de los individuos, derivados de la formación recibida, la combinación de factores micro y macrosociales, las relaciones personales, las condiciones del mercado académico que permiten comprender las secuencias de posiciones y su perspectiva del mundo de los profesionales.

No debe olvidarse que las trayectorias son el resultado de acciones y prácticas desplegadas consciente e inconscientemente a lo largo del tiempo en el marco de reglas sociales propias de un espacio social específico y de un campo profesional (Dombois, 1998). Los agentes recorren rutas de experiencia que dibujan itinerarios, en ocasiones previsibles, pero que pueden también ser inciertos. Lo anterior lleva a observar las trayectorias laborales como reconstrucciones de formas y procesos para el acceso de agentes a posiciones sociales que dan cuenta del “proyecto biográfico-laboral” en una articulación con la dinámica institucional (Pries, 1997).

En el mundo laboral actual, se construyen, en el tiempo y en el espacio del trabajo, trayectos donde los patrones normativos se rebasan; así,

de manera generalizada, aparecen formas irregulares en tales trayectos o bien, trayectorias regresivas donde se experimentan retrocesos respecto del punto de origen o posición de arranque para llegar a otro puesto. En el mercado de trabajo, existen hoy verdaderos desafíos de vida para los agentes; este tipo de procesos ya se han estudiado en otros ámbitos, como las trayectorias de formación de los jóvenes (Palladares, 2002; Velázquez, 2007).

Pueden analizarse las trayectorias laborales, tomando como punto de referencia los momentos de acceso a una posición, los cuales traen consigo cambios en la vida de las personas y constituyen nudos o puntos de bifurcación que pueden significar transformaciones en el destino de los agentes. Ocuparse de los momentos de acceso permite penetrar en los acontecimientos y en el mundo de las decisiones de vida de los profesores en su tránsito hacia “ser director”.

Los agentes en su trayecto laboral utilizan todo tipo de estrategias para incorporarse al trabajo y moverse de posición en el mercado laboral. Los movimientos hacia otra categoría suelen estar marcados por las formas y mecanismos de inserción, los cuales implican para el agente una acción dinámica que involucra diversos factores: permanencia en el puesto, trayectos de formación, credenciales y capital relacional. El capital relacional es social, como lo indica Baranger (2000), y corresponde al juego de las redes sociales.

Metodología

Existen diversos enfoques de investigación cualitativa: etnográfico, observacional participativo, estudio de caso, interaccionismo simbólico, constructivista e interpretativo (Erickson, 1997). Erickson (1997) utiliza el último término para denominar en términos generales a todos los enfoques anteriores. Adopta este término por tres motivos: *a*) es inclusivo, *b*) evita la connotación de definir los enfoques como no cuantitativos (acepción incluida en el término cualitativo), *c*) señala el punto de interés de los enfoques: interpretar el significado humano de la vida social.

Así, el enfoque interpretativo tiene como fin descubrir y comunicar las perspectivas de significados de las personas estudiadas, tal como lo hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o escritor (Erickson, 1997). En este estudio, se buscó reconstruir la perspectiva de los entrevistados.

En cuanto al proceso de investigación, McCurdy, Spradley y Shandy (2004) definieron cuatro pasos para conocer los fenómenos que se presentan en el contexto estudiado: *a)* adquisición de herramientas conceptuales, *b)* gestión de la entrada al terreno, *c)* realización del trabajo de campo y *d)* descripción de los resultados.

El método que se siguió en esta investigación está compuesto por cuatro fases.

FASE I. ADQUISICIÓN DE HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES GENERALES

El primer acercamiento a la literatura permitió adquirir herramientas útiles como referentes básicos de información en el aspecto teórico y contextual para este estudio.

En primer lugar, se revisaron obras de investigadores en la formación del profesorado, la gestión escolar y la organización de la escuela como Antúnez (2000a y 2000b), Antúnez y Gairín (2000), Imbernón (1997), Feiman-Nemser (1990), Ferry (1991), Elizondo (2001) y otros estudiosos de estos temas. Asimismo, se revisaron autores que ayudaran a comprender las trayectorias laborales de los profesores (Dombois, 1998; Palladares, 2002; Baranger, 2000 y Velásquez, 2007).

Para conocer de manera general el contexto en el que se desenvuelven los directores, se estudiaron diversos documentos oficiales y reportes de investigación sobre la normatividad aplicada en el sector básico del Sistema Educativo Mexicano y la RES. La exploración de la literatura permitió contar con elementos básicos para la identificación del objeto de estudio y su delimitación, para la construcción del problema de investigación.

FASE 2. GESTIÓN DE LA ENTRADA AL TERRENO

Se buscaba que los colaboradores fueran directores comisionados, con conocimiento de las funciones de los puestos directivos y disposición para participar en el trabajo de investigación. Debido a que encontrarlos no dejó de representar una dificultad, se acordó que la propia autoridad del departamento de secundarias de un municipio sugiriera una lista de nombres de los posibles participantes. Según Merriam (1988), este tipo de selección de la población se denomina selección con base en la reputación (*reputational case*), pues se basa en la recomendación de invitar a participar en el estudio a determinados sujetos, porque tienen la experiencia o porque son expertos en el tema.

Se buscó a los directores de la lista sugerida en sus escuelas y se les solicitó una cita para la entrevista. Se garantizó la confidencialidad de la información y el completo anonimato de sus identidades. Los directores aceptaron ser entrevistados y formar parte del grupo de colaboradores de la investigación. Para efectos de este trabajo, los nombres reales fueron modificados. A continuación, se describen las características de los colaboradores de esta investigación.

Se eligieron como colaboradores siete trabajadores de la educación. Dos de los participantes eran autoridades educativas: se entrevistó a un maestro representante del sistema oficial con año y medio de servicio en el puesto; también, a un funcionario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con tres años en funciones sindicales. Los otros cinco colaboradores eran directivos escolares con una antigüedad promedio de 30 años de servicio en el sistema educativo. Entre estos cinco participantes, se encontró un caso que al principio parecía atípico, por lo que, para conocer con mayor profundidad la situación de este directivo, se le solicitó una segunda entrevista; se obtuvieron ocho entrevistas.

Entre el total de entrevistados hay egresados de normales superiores y universidades públicas y privadas; cuatro de ellos con maestría y uno con doctorado. Sus áreas de especialidad son diversas: ciencias naturales, matemáticas, física y químico-biológicas.

Los colaboradores tenían un amplio conocimiento sobre la normatividad, el proceso de acceso al puesto directivo y las problemáticas que se presentan en el desarrollo de tales procesos. Se entrevistó a directores, un representante del Sistema Educativo Estatal y un representante sindical de la Sección 37 del SNTE.

FASE 3. REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Este estudio utilizó la entrevista semiestructurada, pues la manera en que se dirige permite profundizar en temas no considerados en la guía inicial, pero que pueden ser de interés para la investigación. La entrevista semiestructurada tiene como fundamento un listado de tópicos, asuntos o incluso preguntas que dirigen la entrevista. El entrevistador tiene la flexibilidad de añadir preguntas adicionales que sirvan para aclarar conceptos utilizados por el entrevistado o bien para profundizar un tema de interés (Hernández *et al.*, 2008). El trabajo de campo se realizó de septiembre a diciembre de 2009.

FASE 4. PROCESO PARA LA DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

El registro es trascendental para el posterior análisis de los datos. En palabras de Bertely (2000), “nada que no haya sido registrado sucedió” (p. 54). El registro debe contener información de cómo se recogieron los datos, presentando detalles relacionados con el tiempo y el lugar; además, debe contener impresiones del entrevistador y de la actitud del entrevistado (Denzin, 2009).

Por su parte, Woods (2010) comenta que “realizar una grabación evita el pánico de recordar” (p. 98) y da por sentado que, aun cuando la tarea de transcribir puede ser tediosa, es necesaria para el trabajo que se realizará con los datos.

En esta investigación, todas las entrevistas fueron audiograbadas y después transcritas. Las transcripciones de las entrevistas produjeron 180 páginas con un formato de 1.5 de interlineado y letra de doce puntos.

Aunque existen distintas maneras de realizar las transcripciones, para este trabajo se consideró apropiado seguir las recomendaciones de Bertely (2000) y Denzin (2009), por lo que se agregaron a las entrevistas comentarios de las impresiones de la entrevistadora, en los cuales se especificaban detalles sobre la manera en que fueron contactados los entrevistados, el tiempo de espera o contratiempos para su realización, la actitud de los entrevistados y el croquis que precisaba la ubicación y la presencia de terceros durante el desarrollo de la entrevista. Además, se asignó a cada entrevista un número de identificación que incluía el tipo de entrevista del que se trataba (de contexto o del informante), el pseudónimo del colaborador, la fecha y el número de página; todo esto con la finalidad de facilitar el manejo de la información.

Después del registro de la información, la masa de datos debe ordenarse y clasificarse de manera sistemática (Woods, 2010). En primer lugar, después de cada entrevista, se realizó un primer análisis preliminar de la transcripción (Mora, 2003).

El análisis efectuado en este momento de la investigación se desarrolló, según los parámetros de Woods (2010), sobre el análisis especulativo. Cada vez que se tenía la transcripción de la entrevista realizada, se efectuaba una reflexión “tentativa” y se registraban los comentarios al margen del texto con las primeras inferencias y conjeturas.

En segunda instancia, se analizaron cada una de las temáticas encontradas. Para ello, se siguió la técnica del microanálisis, recomendada por Strauss y Corbin (2002), la cual consiste en realizar un análisis a detalle palabra por palabra, oración por oración o párrafo por párrafo en dos niveles.

La codificación abierta constituye el primer nivel de análisis. Consiste en la identificación, nombramiento o descripción de segmentos de la información encontrados en el texto (Strauss y Corbin, 2002). En este momento del tratamiento de la información, se buscó que los códigos fueran específicos, que fueran, en lo posible, mutuamente excluyentes y que el material pudiera clasificarse sin dificultad dentro de tales códigos (Woods, 2010). También se procuró un desarrollo de categorías cercano al material analizado (Porta y Silva, 2003).

El segundo nivel es la codificación axial. Se trata de la identificación de códigos o categorías que tienen la propiedad de agrupar y relacionar los códigos entre sí (Strauss y Corbin, 2002). Los códigos se revisaron continuamente hasta obtener categorías centrales (Porta y Silva, 2003). Se avanzó hasta niveles de organización cada vez más incluyentes, de manera que pudieran establecerse relaciones entre las categorías.

Resultados

INGRESO AL PUESTO DIRECTIVO

La H. Comisión Estatal Mixta de Escalafón de Baja California es un organismo integrado por cuatro representantes de la Dirección de Educación Pública y cuatro ellos de la Sección 37 del SNTE. Cada uno de ellos es denominado como secretario estatal. Un noveno miembro es designado por el ejecutivo del estado, quien funcionará como presidente árbitro. Puede aumentarse el número de representantes, siempre que exista tal necesidad y se realice en conformidad con ambas partes (SNTE-SEBS, 1990).

De acuerdo con el reglamento interno de la H. Comisión Estatal Mixta de Escalafón, para la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) (SNTE-SEBS, 1990), existen cuatro grupos o categorías en las que se organizan los trabajadores de la educación y que están a cargo de dos secretarios estatales: uno como representante de SEBS y el otro como representante del SNTE. Los grupos son: i) pre-escolar, ii) primaria y la rama de educación especial, iii) secundaria (denominado postprimaria por el reglamento) y la rama de educación física, y iv) personal no docente. Los comisionados o secretarios estatales encargados de cada grupo son los responsables de administrar los accesos de los profesores a los puestos directivos.

El documento citado determina que, para efectos de tal reglamento, el ascenso es entendido como “todo cambio a una categoría superior” (SNTE-SEBS, 1990, p. 1). Dichos ascensos sólo pueden efectuarse dentro de la línea de cada grupo y se otorga a quien presente el mayor puntaje en los distintos factores escalafonarios (SNTE-SEBS, 1990). Los factores pueden

no significar lo mismo para los diferentes grupos; por ello, en la tabla 1 se presenta su descripción en el contexto del grupo III que se refieren a post-primaria y educación física.

Tabla 1. Especificación de los puntos escalafonarios

Factores	Puntaje máximo	%	Descripción
Conocimiento	1080	45	Preparación y mejoramiento profesional que se acredita por medio de títulos, diplomas y certificados legalizados. Mejoramiento de la profesión: incluye obras y trabajo de investigación registradas.
Otras actividades	120	5	Desempeño del trabajo docente y notas laudatorias por actividades de beneficio social tales como la construcción de edificios escolares, incremento de vías de comunicación, dotación de agua potable a escuelas y poblaciones, etc., autorizadas por la autoridad competente. Actividades: campaña de alfabetización (2 puntos), inspector, director comisionado (4 puntos), profesor comisionado adjunto (3 puntos), director fundador de Plantel (25 puntos única vez), maestro fundador de Plantel (15 puntos primera vez), participación en seminarios (1 punto), asesorías técnico-pedagógicas anuales a Nivel Zona (3 puntos), actividades de mejoramiento de la escuela y la comunidad: <ol style="list-style-type: none"> a) Zonas verdes (2 puntos). b) Campos o canchas deportivas (4 puntos) c) Campaña de profilaxis higiénicas y saneamiento del ambiente (1 punto).
Antigüedad	240	10	Tiempo de trabajo en la SEP. 3 puntos por año.
Crédito escalafonario	720	30	Una ficha escalafonaria por año. Incluye: <ol style="list-style-type: none"> 1) Aptitud: disposición natural, iniciativa (actividades de investigación y divulgación científica, tecnológica y cultura), laboriosidad (actividades sobresalientes en beneficio del aprendizaje, mejora de la escuela o mejoramiento de la vida sindical) y eficiencia (calidad, cantidad, técnica y organización en el cumplimiento del trabajo). 2) Disciplina: observancia de reglamentos, acatamiento de órdenes y exactitud en el desarrollo del trabajo solicitado. 3) Puntualidad

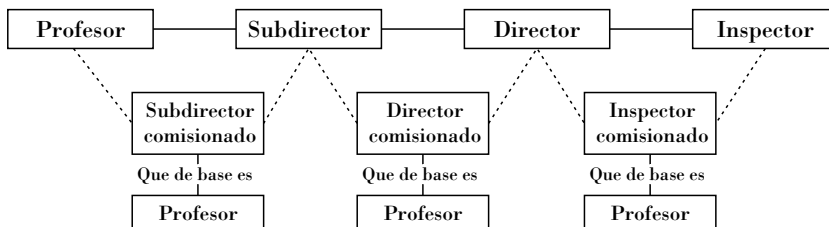
Actividad sindical	240	10	Constancias avaladas por la autoridad de asambleas delegacionales sindicales (1 punto hasta 5 por año), desfile 1° de mayo (1 punto), participaciones deportivas y culturales a nivel delegacional (2 puntos), municipal (1 punto), estatal (1 punto), nacional (1 punto); comisión específica a nivel delegacional (1 punto), seccional (2 puntos), nacional (3 puntos); felicitaciones por las últimas cinco participaciones relevantes del magisterio (1 punto cada); representaciones sindicales (1 punto por año); Comisiones estatutarias a nivel delegacionales (2 puntos), seccionales (5 puntos) y nacional (10 puntos); delegado a Plenos Seccionales (1 punto); delegado a Congresos Seccionales (2 puntos); delegado a Consejos Nacionales (7 puntos); delegado a Congresos Nacionales (5 puntos); Miembros del Comité Ejecutivo Delegacional (3 puntos); Secretario General del Comité Ejecutivo Delegacional (4 puntos); miembro de Comité Ejecutivo Seccional (6 puntos); Secretario General de Comité Ejecutivo Seccional (20 puntos); miembro de Comité Ejecutivo Nacional (10 puntos); Secretario General del Comité Ejecutivo Nacional (15 puntos); Fundador de la Sección 52 hoy 37 (5 puntos); miembro de la Academia de la Cultura en distintos niveles: municipal (1 por año hasta 12 puntos), estatal (2 por año hasta 12 puntos), nacional (3 por año hasta 12 puntos).
Total	2400	100	

Fuente: Adaptado de SNTE-SEBS (1990).

Cada año los profesores deben registrar los documentos probatorios para obtener el puntaje en los diferentes factores escalafonarios. Después de contabilizar los puntos registrados de cada profesor y directivo, la comisión elabora el catálogo escalafonario, que se publica el siguiente ciclo escolar. En este documento, se precisa la puntuación obtenida por cada trabajador de la educación en cada uno de los factores escalafonarios organizada de forma descendente.

El reglamento indica que, además del puntaje en cada factor y el total de puntos, debe darse a conocer el nombre del trabajador, clave, especialidad del trabajador, así como el número y fecha del dictamen de la plaza que tenga en propiedad (SNTE-SEBS, 1990).

Figura 1. Puestos administrativos a los que los profesores acceden por ascenso



Si bien la información publicada en el catálogo es detallada, puede carecer de exactitud en los puntajes que presenta. Esto se debe a que los profesores y directivos tienen la oportunidad de seguir registrando documentos probatorios de los distintos factores escalafonarios ante la Comisión Estatal Mixta de Escalafón y actualizar los puntajes ya publicados.

Existen dos maneras de acceder al puesto directivo: la basificación y la comisión. Para obtener el ascenso por cualquiera de las dos rutas es necesario que el aspirante cuente con seis meses de base en el puesto inmediato inferior al que se desea acceder y tenga el puntaje más alto en el catálogo escalafonario.

Por medio de estas dos alternativas de acceso al puesto directivo, los profesores van trazando un trayecto profesional. El trayecto general para llegar a ser inspectores, puesto más alto de la estructura del sistema, se muestra en la figura 1, que presenta los distintos puestos administrativos a los que pueden acceder los profesores ya sea por basificación o comisión.

En lo que sigue, se precisan las características de la basificación y la comisión como formas de ascenso al puesto directivo.

Basificación

Se refiere a tener la plaza en propiedad, obtenida como resultado de participar y ganar en el concurso escalafonario. Uno de los entrevistados comenta que “en cuanto [el director] concurre, gane [y] le den el dictamen, automáticamente está basificado” (E-C-Alex-200809-16).

Si bien la palabra “concurso” puede evocar la idea de competencia, otra acepción de este concepto es la de “oposición que se realiza alegando méritos” (RAE, 2001). Con este último significado es justamente como debe entenderse el concurso escalafonario.

El sistema de suma de puntos por medio del cual se obtiene el ascenso fortalece el concepto de la promoción por medio de la *meritocracia*. Los entrevistados coinciden en que “dentro de Escalafón hay unos rubros que te califican y que tienes que ir llenando los puntos. Entonces lo que es la antigüedad, lo que es la preparación, lo que es el servicio a la comunidad, el trabajo sindical, todo eso lleva un puntaje y eso es la sumatoria. Por cada año que pasa te dan puntos con la ficha escalafonaria” (E-I-Carlos-150609-8).

La acumulación de puntos en los distintos rubros de evaluación se relaciona con los años de servicio que el trabajador tenga. De este modo, les resulta imposible a los profesores noveles igualar en puntaje a los docentes con más larga trayectoria. Por tanto, quienes se inician en el magisterio difícilmente obtienen un ascenso por medio de la basificación. Algunos de los entrevistados, docentes con extensa trayectoria, avalan el sistema escalafonario cuando declaran que debe “seguirse tomando en cuenta [y que] hay maestros muy jóvenes que aspiran muy pronto, que ya tiene ilusiones y pues les falta mucho camino” (E-I-Juan-151009-17).

Por otro lado, aunque los docentes noveles no pueden acceder a los puestos directivos, el sistema de ascensos por medio de escalafón les permitirá en el futuro tener la oportunidad de obtener la promoción laboral, ya que cualquiera “llega a director, simplemente juntando puntos escalafonarios” (E-C-Fabio-141009-17).

Si bien las formas de obtener el puntaje escalafonario están acotadas y señaladas en el Reglamento Interno de la Comisión Mixta de Escalafón (SNTE-SEBS, 1990), no son considerados por los entrevistados como limitantes dentro del reglamento; por el contrario, opinan:

Los maestros estatales tienen mucha facilidad para hacer puntos.
Cualquier documento, cualquier acción que hagan les son de validez.
Con el simple hecho de asistir a las juntas sindicales ya tienen un

puntaje, que si fueron a saludar al secretario general le dan un puntaje, que si hicieron una reunión con padres de familia por x, y o z razón ya les dan un puntaje, que tiene un documento porque llevaron a su grupo a jugar a tal lugar y le dan un documento de reconocimiento eso ya va a tener un valor (E-C-Alex-200809-8).

Por ello, sostienen que el escalafón “se debe cambiar para bien de todos, poner un poquito más de requisitos, porque no puede ser tan abierto [...] porque no se califican muchas cosas que son fundamentales para el funcionamiento de una escuela” (E-C-Fabio-141009-17).

En síntesis, puede decirse que el proceso del concurso escalafonario es el siguiente: “Sale la convocatoria, se da un tiempo razonable para reunir toda la documentación que se requiere para participar. Una vez que ya se cerró se revisan todos los expedientes y con base en esos expedientes [...] aparece la relación y ya aparecen los nombres de quienes son los que tienen derecho a esa plaza” (E-C-Rosa-220509-18).

Un puesto se declara vacante sólo cuando se trata de jubilación, pensión, ascenso o defunción del directivo que tiene la plaza en propiedad o bien cuando se trata de escuelas de nueva creación (SNTE-SEBS, 1990). Previo al concurso escalafonario, tiene que decidirse a cuáles escuelas boletinar. “Ahí es donde participa el sindicato también bastante [en conjunto con SEBS], para decidir qué escuelas [se incluyen en el boletín]” (E-C-Alex-200809-12, 18).

Algunos colaboradores reconocen que en la práctica “una escuela [de nueva creación] debe tener mínimo los tres grados: primero, segundo y tercero, un grado de cada uno [para que pueda ser boletinada, pues] con los tres grados ya debe de haber un director” (E-C-Alex-200809-18).

Además de la anterior exigencia de estructura, se debe contar con los recursos económicos necesarios para generar una nueva plaza de director. Para que una nueva escuela sea boletinada, se requiere que dichos recursos sean tomados del presupuesto local, por lo que en tales situaciones se ponen en práctica estrategias de administración que han sido denominadas como “economías”, que se efectúan cuando

alguna persona se retiró, se jubiló, falleció, etcétera y, bueno, pues esos recursos, ¿cuántos se ocupan frente a grupo?, pues de 20 nada más se ocupan 10. Ah, pues esas 10 horas vénganse para acá y por acá estás [...] y vas completando la cantidad de horas que ocupas para una plaza de director. Ya que la tienes, entonces creas la plaza de director [...] y ya no estuviste esperando a México, sino ya aquí con tus recursos la creaste y ya la puedes considerar que en cierto momento la vas a boletinar y a alguien, alguna de las escuelas le va a tocar (E-C-Alex-200809-18).

Cuando la comisión mixta determina cuáles son las vacantes existentes, se dan a conocer por medio de boletines. Una vez hecha la publicación de las plazas libres, los profesores con los puntajes más altos y con deseos de obtener el ascenso se registran para el concurso.

Una vez registrado, “yo puedo actualizar mi puntaje. Si en septiembre se dio a conocer el catálogo y se dio en febrero el concurso de equis plaza [...] lo que haya yo reunido después de ese catálogo lo puedo recabar y voy y me actualizan mi puntaje: de un 50 que tenía me subió a 70. Entonces ya concursas con el 70” (E-C-Alex-200809-19).

La fecha límite para la entrega de documentos por lo general se fija semanas antes del concurso escalafonario. Posteriormente, la comisión mixta revisa los expedientes de los participantes y selecciona a quienes tienen el mayor puntaje. Todos los documentos entregados en los concursos escalafonarios y durante el ciclo escolar se consideran al publicar el catálogo escalafonario del siguiente año.

Después de realizar el concurso y seleccionar quiénes han de ocupar las vacantes, la comisión da a conocer los resultados por medio de un boletín. En él se publican los datos de los basificados y el puntaje con que se obtuvo el ascenso. En los casos de empate, el escalafón se mueve en favor del profesor con mayor antigüedad.

A partir del día en que se hizo saber la promoción, el dictaminado cuenta con diez días hábiles para aceptar o rechazar el puesto; lo que decida debe notificarse a la comisión.

Los puestos vacantes primero se someten a la elección de los directivos que solicitaron cambio de adscripción a otro centro de trabajo. Al escoger una de las plazas disponibles y conseguir el traslado a otra escuela, quedan disponibles los puestos en los planteles de los que fueron trasladados. La cantidad de plazas ofertadas en el boletín se mantiene intacta, pero cambian las escuelas con puestos disponibles; por ello, los entrevistados señalan que “se boletinan las plazas, mas no los espacios” (E-C-Rosa-220509-20).

“Con base en la puntuación, se definen los lugares. El que tenga mayor puntaje, obviamente escoge, le dan la oportunidad de escoger la escuela que quiere” (E-C-Rosa-220509-20) de entre las que están vacantes. Aquellos directores que de igual manera obtienen el ascenso, pero tienen los puntajes menores, tomarán las vacantes que nadie haya escogido; sin embargo, más adelante podrá solicitar el cambio de adscripción en un concurso posterior.

Los aspirantes que no estén de acuerdo con los resultados publicados, tienen la posibilidad de manifestarlo. El plazo para impugnar es de quince días hábiles a partir de que se dio a conocer el dictamen. Así también, puede solicitarse la revisión del propio expediente dentro de los siguientes 30 días hábiles de la publicación de los resultados. La comisión deberá publicar las modificaciones que hubiere realizado en los siguientes treinta días naturales (SNTE-SEBS, 1990).

Comisiones

La segunda forma de acceder a un ascenso es por medio de la comisión. Debido a su carácter temporal, ofrece la oportunidad de conocer las funciones y responsabilidades de un puesto de mayor jerarquía antes de obtener la basificación.

Se considera que la vacante es temporal cuando se trata de escuelas de nueva creación con estructura en desarrollo que aún no tienen por lo menos un grupo de cada grado o bien cuando se espera que el directivo con la plaza en propiedad regrese a su base de trabajo, porque “el director

dueño de esa plaza está comisionado en el sindicato o en el sistema educativo, y la base sigue siendo mía, [del director que está comisionado] ¿quién me la va a cuidar? Por decir algo, ¿no? No, pues el profesor fulano de tal, que tiene mayor puntaje, o el que le sigue de forma descendente, porque le interesa y se comisiona” (2E-I-Carlos-301009-3).

El tiempo que duran las comisiones no está normado por el Reglamento de la Comisión Mixta de Escalafón (1990), sino que depende del tiempo que el profesor con la base en propiedad esté fuera de su puesto. Además, “hay otros casos en los cuales, aunque la vacante en la escuela sea permanente, el que fue comisionado como subdirector participa en los otros boletines de otras escuelas y entonces ahí cada seis meses [...] está llegando un nuevo director a la escuela” (E-C-Alex-200809-21).

Por otro lado, la temporalidad de la comisión también puede relacionarse con el momento en el que el puesto quedó vacante “si es al inicio, que acaba de pasar un boletín, pues puede durar los seis meses” (E-C-Alex-200809-21), es decir, si el puesto directivo quedó libre de inmediato después de la convocatoria del concurso escalafonario, entonces estará en comisión por los siguientes seis meses, hasta que se lance la siguiente convocatoria.

Pueden identificarse dos maneras de acceder a la comisión. Una manera es la comisión oficial; sin embargo, existen otras vías paralelas de acceso al puesto directivo. Estas vías son las que los informantes llaman la “otra” comisión.

La comisión oficial

Como ya se mencionó antes, la comisión es el espacio que queda vacante de manera temporal debido al cambio de actividad, comisión o permiso del titular de la base. Este cambio de actividad de los directivos basificados representa la generación de una serie de vacantes, donde se benefician muchos trabajadores al acceder en comisión a los espacios que van liberándose por el corrimiento de personal. Los entrevistados lo describen del siguiente modo:

[Como una] cadenita, pues todos nos beneficiamos, porque si un supervisor deja alguna comisión en otro nivel o lo que sea, ¿no?, ahí la ocuparía algún director; el subdirector ocuparía el puesto del director y los docentes se beneficiarían con 48 horas que serían interinas. Si uno de éstos logra el ascenso de inmediato, obviamente quien se beneficia es el docente al que se le van a proponer las horas. Éstas son las ventajas de este tipo de movimientos (E-C-Rosa-220509-22).

La comisión se otorga a quien tiene el puntaje más alto publicado en el catálogo escalafonario. Para el otorgamiento de ésta, no se procede por concurso como con la basificación, “sino que se presenta la parte sindical, la parte oficial y se respeta quién sigue [en la lista del catálogo escalafonario] y ‘quien sigue es Fulanito’, ‘a ver llámale’, le llamamos y si hay dudas de manera oral de que no [esté dispuesto a aceptar], le pedimos que renuncie a la oportunidad de la comisión” (E-C-Alex-200809-18, 22).

El puesto en comisión se ofrecerá al segundo profesor con más alto puntaje. Si éste tampoco aceptara, se continuaría descendiendo en la lista del catálogo escalafonario hasta que uno de los profesores acepte la comisión.

Una vez que la comisión mixta haya encontrado a la persona que se encargará del puesto directivo de manera temporal, el secretario o el subsecretario de educación hacen llegar el oficio de comisión, documento que respalda la oficialidad de su otorgamiento y que ampara al directivo comisionado para todo proceso laboral.

En resumen, para los entrevistados, “oficial, oficial ¿qué quiere decir? Quiere decir un documento que emite la Dirección de Personal del Sistema Educativo Estatal, una autoridad estatal. Eso quiere decir oficial. Ese es el documento válido para todo carácter laboral, legal que se quiera” (E-C-Alex-200809-23).

La “otra” comisión. Vías paralelas de acceso al puesto directivo

Además de corroborar el proceso de otorgamiento de la comisión oficial, los informantes identifican una vía paralela que incide en el acceso a este

ascenso de carácter temporal. “El otorgamiento de la comisión como director puede encausarse de dos maneras. En cierto momento, una de ellas es de manera política” (E-C-Alex-200809-23).

Esta vía paralela señalada por los entrevistados puede también verse como una estrategia para el cumplimiento de los intereses de las organizaciones sindical y oficial, así como para la resolución de conflictos de carácter laboral o político que se presentan dentro de las escuelas. Por ello, los entrevistados dan plena validez a este tipo de comisiones, pues consideran que se otorgan con “la autorización del servicio [y] según las necesidades del servicio” (E-C-Alex-200809-5). En tales situaciones, “lo conveniente es que vaya tal o cual persona que reúne un perfil recomendable para que aquel conflicto le baje al grado que tenga de dificultad y se establezca la armonía en el plantel o los intereses sindicales u oficiales no se alteren y sigan de alguna manera dándose” (E-C-Alex-200809-2, 24).

Es importante hacer hincapié que en la “otra” comisión —se denomina también “el otro proceso”, “el acuerdo económico”, “la comisión provisional” o “la comisión doméstica”— “también se considera el puntaje escalafonario, pero más que el puntaje escalafonario, es la situación política” (E-C-Alex-200809-24).

Esta “otra” comisión cuenta con el respaldo de las autoridades locales, debido a que ellas la otorgan. Esto se efectúa mediante “acuerdos que hay en la misma estructura sindical y la parte oficial [...] para que una persona se haga cargo de una escuela” (E-C-Alex-200809-5, 24). Sin embargo, algunos entrevistados aseguran que “quien da una comisión es la parte oficial, siempre. Tiene toda la facultad de dar la comisión. El sindicato no te puede comisionar, puede hacer gestión, pero el sindicato no te comisiona. Aún algunos dicen: ‘No, me comisionó el sindicato’, ¿no? Pero no. Todas las comisiones las otorga la parte oficial y una comisión, pues así como se te otorga, mañana se te retira”. E-C-Alex-200809-24

Así, la “otra” comisión “puede darla la autoridad local, puede ser el jefe de departamento, inclusive puede ser el inspector de la zona, que da una comisión que se le llama [...] provisional” (E-C-Alex-200809-4); pero siempre “es necesaria la intervención sindical. Casi siempre, todas las de-

ciones tienen que ser con la participación sindical, por no decir a 100%, pero sí” (E-C-Alex-200809-24).

Sin embargo, pese a las afirmaciones anteriores, algunos entrevistados sostienen que las comisiones constituyen un favor otorgado por la organización sindical. Dicen: “yo no le digo a mi sindicato no. Si ellos me dicen: ‘queremos comisionarte, ¿aceptas?’ Les digo ‘¡claro que sí!’ Yo, por mi sindicato. Porque de una buena vez se lo digo, yo entré por el sindicato. Así lo supe desde que a mí me dieron la mano, me la dio el Sindicato de Trabajadores de la Educación, sección 37” (E-I-Juan-151009-25).

Por otro lado, las luchas y posturas asumidas por los trabajadores de un centro escolar respecto de la organización sindical suelen ser elementos decisivos para otorgar una comisión a un profesor en lugar de otro. Uno de los entrevistados ejemplifica una discusión común: “‘Esa escuela es SETE (Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación)’, por ejemplo, entonces políticamente, pues no. Pues es SETE y [...] ‘¿quién la puede ganar?’, ‘pues la va a ganar fulanito’, ‘¡pero si ése es SNTE! ¡Lo vas a meter a la boca del lobo! Mejor esa escuela no [...] así déjala.’ ‘No, pero la puede ganar aquél.’ ‘No, pero ése es SETE y no [...]’” (E-C-Alex-200809-25).

Acerca del emergente SETE,¹ los entrevistados señalan que es una organización sindical “alterna, con planteamientos laborales” (E-C-Fabio-141009-25). Comentan que existe una lucha de poder en las escuelas, la cual incide en las negociaciones para el otorgamiento de comisiones; sin embargo, “ya es un hecho de este sindicato nuevo que está participando. No en todo, pero de que existe, pues ya existe. De que tienen derechos, tienen derechos. De que hay que respetarlos, pues se tienen que respetar. ¿En qué medida? Ahí son los asuntos. En la medida de la habilidad y criterio de los que estén en la mesa del negociador, en cualquiera de los niveles. Pero, bueno, sigue prevaleciendo el SNTE como jerarca en esta toma de decisiones” (E-C-Alex-200809-13, 25).

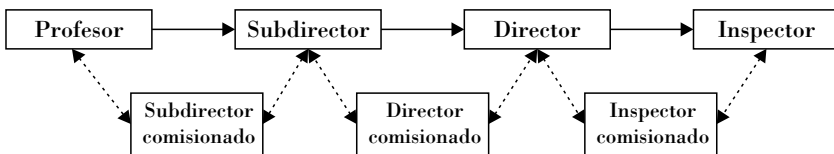
¹ El Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación (SETE), originado por Héctor Lara Moreno, está formado por ex integrantes de la Sección 37 del SNTE. Legalmente registrado ante la Junta de Conciliación y Arbitraje del Estado de Baja California el 30 de junio de 2006 con más de 18 mil miembros. Tiene el propósito de luchar por los beneficios de los trabajadores y de consolidar el nuevo sindicato (Santos, 2006).

La diferencia principal que existe entre la comisión oficial y la “otra” comisión es que la segunda “es algo doméstico [...] Esto de alguna manera no genera interinatos” (1E-I-Carlos-150609); es decir, no se generan los recursos necesarios para beneficiar a los profesores que participarán en las comisiones que se originarán como producto del corrimiento de personal. En sus palabras, los colaboradores expresan que “al moverme yo dejo mi espacio allá, pero a la persona que proponen como subdirector comisionado en mi lugar, no le van a pagar [...] porque yo no tengo el oficio (1E-I-Carlos-150609-11).

Ante esta falta de recursos, se genera la necesidad de negociación entre las autoridades locales y los profesores que recibirán las comisiones. En la búsqueda de una solución para un conflicto determinado del sistema, las autoridades acceden a resolver situaciones particulares de los directores que serán comisionados. El resultado de algunas de estas negociaciones es que los profesores digan: “está bien, profe. Los apoyo en ese sentido, pero también usted apóyeme y hable con quien corresponda” (E-I-Carlos-150609-12).

En resumen, el carácter temporal de la comisión, independientemente de la manera en la que se haya obtenido, produce que el trayecto que siguen los profesores para llegar a ser directivos no siempre sea ascendente, sino que se puede retroceder a las plazas originales de trabajo. Así, mientras que la ruta de los ascensos a través de la basificación sólo se da en una dirección, las promociones por medio de comisiones tienen una doble direccionalidad que las relaciona con los puestos de base. De forma más gráfica, las variantes del trayecto laboral de los profesores pueden verse en la figura 2.

Figura 2. Variantes en la direccionalidad del trayecto laboral de profesores a directivo



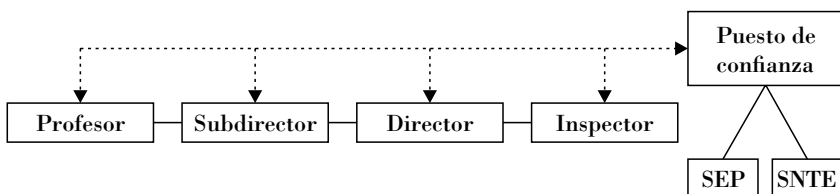
En la jerarquía del sistema educativo mexicano, los profesores pueden ser comisionados en el puesto de subdirector, director e inspector. El ascenso en cada uno de estos cargos requiere tener la base en el inferior inmediato. Pero además de estos cargos de autoridad, también existen las comisiones en los puestos de confianza.

Cada puesto no sólo difiere de los otros en el grado de responsabilidad y el tipo de funciones que se desempeñan en él, sino también en la autoridad ejercida por los ocupantes de cada cargo. No obstante, cuando se obtiene el ascenso por la vía de la comisión, la autoridad del profesor promovido de manera temporal puede carecer de legitimación ante la comunidad docente, pues se dice que “el director es director hasta que tenga el dictamen” (E-C-Alex-200809-27).

El conflicto de autoridad también puede presentarse en las comisiones de los puestos de confianza. La singularidad de este tipo de comisiones reside en que, aun cuando representan las máximas autoridades del sistema educativo, el acceso a estos cargos no ocurre por medio del proceso escalafonario, sino que se trata de puestos políticos a los que los profesores son invitados a trabajar. El ascenso a los puestos de confianza puede representarse como en la figura 3.

Los ocupantes de las comisiones de confianza pueden ser invitados a trabajar en la administración desde cualquier puesto del trayecto escalafonario. Estos puestos administrativos no son otorgados en base, por lo tanto, quien desempeña el puesto de confianza regresará a su plaza al terminar su comisión.

Figura 3. Trayecto escalafonario y ascenso a los puestos de confianza



El no dictamen de los puestos de confianza puede incidir en la manera en que los directivos se relacionan con las autoridades y originar luchas de poder entre los administradores y los directivos. Algunos entrevistados explican que “mi puesto es de confianza; o sea, no son puestos dictaminados. Entonces [...] llegan estas personas [directores] se me ponen fuertes y a lo mejor [si piden algo] se los voy a dar, porque yo sé que él tiene un puesto dictaminado y yo no, y si me junta cuatro o cinco directores, a mí me mueven” (Fabio, c-12).

Conclusiones

El estudio permite observar que existen trayectos generales para ocupar la plaza de director, los cuales pueden ser los que responden a la normativa o típicos, pero también se reconocen aquellos trayectos especiales o atípicos, no por ello menos regulares.

TRAYECTOS NORMATIVOS O TÍPICOS

En México, los mecanismos de acceso a los cargos directivos en las escuelas secundarias estatales responden sobre todo a aspectos meritocráticos, tales como la disciplina, el cumplimiento de distintas tareas de orden político y laboral, la antigüedad en el servicio, entre otros. Aunque sí existe un rubro que la implica, no se exige una formación específica para desarrollar la función directiva.

Así, cuando los profesores llegan a los puestos directivos, cuentan con una larga trayectoria pedagógica, pero no con una formación enfocada en las funciones que desempeñarán en el cargo. Las ofertas de formación para los directores en servicio son escasas, además de que el sistema educativo no cuenta con ellas para los aspirantes a directivo.

El sistema de factores escalafonarios, en cuyo cumplimiento se obtiene el ascenso a los puestos directivos, permite el ascenso laboral a aquellos profesores con un desempeño aceptable en diversas áreas de trabajo. No obstante, la mayoría de dichos factores se encuentran supeditados a un solo

elemento: la antigüedad del profesor en su trabajo. Así, a lo largo de los años van acumulándose puntajes en los rubros de crédito escalafonario de las actividades que se realizan durante los ciclos escolares y en el de antigüedad.

Lo anterior ocasiona que los profesores asciendan a los puestos directivos cuando están cercanos a la culminación de sus carreras profesionales. Por otro lado, los docentes noveles tienen escasas oportunidades a la promoción laboral, independientemente de las capacidades y conocimientos para el trabajo de gestión.

En muchos casos, el actual sistema escalafonario resulta ineficaz en la selección de directivos idóneos para dar posibles soluciones a los conflictos de índole laboral y política que se presentan en las instituciones escolares. Por ello, se hace necesaria la implementación de vías alternas de acceso a los puestos de gestión escolar. Por medio de estos caminos se busca satisfacer las necesidades del sistema educativo y resolver las problemáticas de los centros de trabajo.

Puesto que cualquiera de las alternativas de ascenso requiere el apoyo del sindicato, muchos de los directivos y profesores han desarrollado un sentido de lealtad al SNTE. Esta característica se traduce en un sentido de pertenencia a la organización sindical y en la falta de autoidentificación como autoridad del sistema educativo, de tal suerte que la cultura relacional se sostiene en el corporativismo.

TRAYECTOS ESPECIALES O ATÍPICOS

El sistema de otorgamiento de comisiones en los puestos de confianza ocasiona luchas de poder entre quienes las ejercen y los directores escolares. Tales conflictos parecen justificarse por el hecho de que las autoridades ubicadas en los puestos de confianza no ejercen sus funciones de forma permanente. El carácter temporal de estos cargos permite que los directores basificados tengan la posibilidad de remover a la autoridad comisionada en el puesto de confianza.

Los trayectos atípicos parecen generar formas diferentes en las trayectorias laborales y, por tanto, procesos de elección personal sustantivos

para los profesores. Así, el acceso a la nueva posición muestra de forma más evidente el carácter político de las estructuras en las que se mueve el mercado laboral magisterial y las nuevas estrategias de inserción.

Entender el trayecto que los profesores siguen para llegar a ser director permite contar con elementos de análisis de su desempeño. Dado que el escalafón exige que los candidatos demuestren, con documentos, sus capacidades en diferentes áreas, parece ser un sistema que identifica “objetivamente” a los mejores aspirantes a la dirección escolar. No obstante, en su forma de ser instrumentado, se evidencia que los directores basificados no tienen formación específica para su puesto; por ello, con frecuencia no son reconocidos por sus capacidades de gestión en las escuelas donde obtienen la base o la comisión. Además, se concluye que los directores establecen una serie de compromisos que hace poco claro a quién le deben el ascenso en su carrera docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Baranger, D. (2000). Sobre estructura y capitales: Bourdieu, el análisis de redes y la noción de capital social. *Avá*, 2, pp. 41-63.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Dambois, R. (1998). Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros de la industria colombiana y la industria alemana, *Cuadernos del CIDS*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Debón, S. (1996). La dirección escolar en la Unión Europea y Estados Unidos: hacia una mayor profesionalización. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 8-13.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.
- Demazière, D. y C. Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. París: Éditions Nathan.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, I*. Barcelona: Paidós.

- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock [coord.], *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, pp. 195-203.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado el 18 de julio de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>.
- López, G. (2010). Prácticas de dirección en los primeros años en el puesto: estudio sobre las acciones para resolver los problemas en las escuelas primarias públicas. Tesis de Doctorado. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- McCurdy, D., J. Spradley y D. Shandy (2004). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Long Grove: Waveland Press.
- Merriam, S. (1988). Defining a research problem and selecting case. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 36-52.
- Mora, J. (2003). *La visita de profesores como modalidad formativa en un Programa de Educación Médica Continua. Un estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, pp. 52-58.
- Ortiz, M. (2006). Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional. *Cuadernos de Discusión*, 12. México: SEP.
- Ortiz, S. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Palladares, R. (2002). Ocupas, makineros, skinheads. Ciudadanía y multiculturalidad juvenil en Cataluña. En Costa Feixa y Joan Palladares, *Movimientos juveniles en la península ibérica*. Barcelona: Ariel.
- Porta, L. y M. Silva (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *IC-Investigación Cualitativa. Red de recursos académicos en investigación cualitativa*. Recuperado el 28 de noviembre de 2009 de: <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/02/analisis-de-contenido.html>
- Pries, L. (1997). Teoría sociológica del mercado de trabajo. *Revista Iztapalapa* 17(42), pp. 71-98.

- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 165-182. Recuperado el 6 de noviembre de 2008 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003209.pdf>
- (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001(25). Recuperado el 23 de octubre de 2008 de: <http://rieoei.org/rie25a04.PDF>
- (1985). Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos. Tesis de Maestría. México: Instituto Politécnico Nacional.
- SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- (2002). Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 4 de noviembre de 2008 de: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>.
- SNTE-SEBS (1990). Reglamento interno de la H. Comisión Estatal Mixta de Escalafón, para los trabajadores de la Secretaría de Educación y Bienestar Social. Publicado en el Periódico Oficial núm. 22, 10 de agosto de 1990, Tomo XC-VII (1990). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Recuperado el 20 de abril de 2009 de: http://www.seccion37.com.mx/reglamento_escalafon.htm
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia-Contus.
- Velázquez, L. M. (2007). *Cómo vivo la escuela. Oficio de estudiante y microcultura estudiantil*. México: Lucerna Diogenis.
- Woods, P. (2010). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria

Pedro Sánchez Escobedo y
Ángel Valdés Cuervo

Resumen

Se realizó un estudio comparativo de corte cuantitativo con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias nucleares y monoparentales en el estado de Yucatán, en México; y si la composición y la dinámica familiar se relacionaban con el desempeño académico. Participaron en el estudio 80 alumnos provenientes de familias nucleares y 63 monoparentales. Se encontró que el grupo de estudiantes que proviene de familias monoparentales tiene una visión más negativa de

Abstract

This is a descriptive comparative and quantitative study aimed to explore differences in family dynamics in primary school students from single parent and nuclear familiar structures in Yucatan Mexico. It was intended to determine differences in school performance due to either family structure or dynamics. A conventional sample of 80 students from nuclear families and 63 from a single parent families were included. It was found that that students from single parent families have a less positive view of the family, particularly re-

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO. Profesor investigador Universidad Autónoma de Yucatán [psanchez@uady.mx].
ÁNGEL VALDÉS CUERVO. Profesor investigador Instituto Tecnológico de Sonora [avaldes@itson.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 177-196.
Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 26 de abril de 2011.

la dinámica de familia; especialmente en lo relativo a la autoridad, comunicación y valoración de la familia y que el desempeño académico estaba relacionado con la dinámica, pero no con la composición de la familia.

PALABRAS CLAVE

educación, familia, influencia familiar, desempeño escolar.

garding authority, communication and their perceived value of the family as a social support network. School performance was related to family dynamics but not to family structure.

KEY WORDS

education, family, students, family influences and school performance.

Introducción

ANTECEDENTES

Es indiscutible que la calidad educativa y en particular los resultados educativos de los estudiantes son aspectos complejos donde intervienen variedad de factores provenientes del propio alumno, del profesor, del currículo y de las políticas educativas entre otros (Martínez, 2004; Valdés, Urías, Tapia y Carlos, 2009). Sin embargo, se reconoce que los factores contextuales de los estudiantes, y sobre todo los referidos a la familia, ejercen influencia en los resultados de los mismos (Coleman *et al.*, 1966; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2006; Valdés, Carlos y Ochoa, 2010).

El conocimiento relativo al papel de la familia en el desarrollo especialmente en el logro educativo ha crecido en forma considerable en los últimos 25 años, lo cual aporta una teoría más certera, preguntas de investigación más amplias, un mejoramiento de métodos de análisis y un aumento del interés de los educadores y líderes educativos en el tema (Vera y Montaña, 2003; Epstein y Sheldon, 2007).

Según Valdés y Urías (2010), cuando se ha analizado la influencia de la familia en el logro escolar, se ha reconocido el efecto de dos grupos de

factores. Unos son los conocidos como de insumo o estructurales (condición socioeconómica, nivel de escolaridad de los padres y recursos para el estudio entre otros); y otros son los denominados procesales o de proceso (expectativas de los padres, dinámica familiar y participación en la educación de los hijos, entre otros).

Es importante el estudio de los diversos factores que afectan el funcionamiento familiar, pues afectará de manera positiva o negativa, según sea el caso, el desarrollo socioemocional y el desempeño académico de los hijos (Avanzini, 1995; Valdés, Esquivel y Artiles, 2007). Esto puede explicarse por los efectos negativos que trae aparejado un mal funcionamiento familiar en la participación efectiva de los padres en la educación de los hijos, la cual comprende aspectos relativos a la crianza, supervisión del aprendizaje en casa y comunicación con la escuela, todos ellos limitados cuando la familia no consigue ser funcional (Valdés y Urías, 2010).

ESTABLECIMIENTO DEL PROBLEMA

Debe considerarse la calidad educativa como una aspiración dentro de nuestro sistema educativo; para lograrla, es necesario procurar que las familias funcionen de modo adecuado, lo cual facilita su participación efectiva en la educación de los hijos. En este trabajo, se determinarán las relaciones entre la composición y la dinámica de la familia y la relación de ambas variables con el desempeño académico de estudiantes de primaria.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las características de la dinámica familiar de los alumnos de las escuelas primarias estudiadas?
2. ¿Existen diferencias significativas de la dinámica familiar de los estudiantes provenientes de familias nucleares y monoparentales?
3. ¿Existen relaciones estadísticamente significativas entre la composición y dinámica familiar con el desempeño académico?

Fundamentación teórica

COMPOSICIÓN FAMILIAR

Las familias han adoptado diversas composiciones familiares a lo largo de la historia; en general, ha predominado un tipo en los diferentes periodos históricos, el cual ha coexistido con otros tipos de composiciones en relaciones de mayor o menor conflicto. Aunque los resultados no son concluyentes, se refiere que las distintas composiciones familiares provocan efectos diferentes en la dinámica e incluso en el desarrollo afectivo y cognitivo de los hijos (Wallerstein, 1983; White, Lynn y Rogers, 2000; Valdés *et al.*, 2010).

FAMILIAS NUCLEARES

Este tipo de familia está compuesto por ambos padres y los hijos viviendo en un mismo hogar; es la estructura familiar predominante en casi todas las sociedades occidentales. Así, por ejemplo, en México, 67% de las familias son nucleares (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2005).

Según Valdés, Esquivel y Artiles (2007) el hecho de crecer en una familia nuclear se asocia con ventajas para los niños, entre las que se hallan: a) mayores recursos económicos, pues se cuenta con los ingresos íntegros de ambos padres; b) incremento de la posibilidad para el ejercicio de una parentalidad más efectiva, debido a que pueden dividirse los roles en el cuidado de los hijos, lo cual representa un aumento de la cantidad y la calidad del tiempo dedicado a ellos; c) apoyo mutuo ante las dificultades o los retos que la crianza implica; y d) mayor estabilidad emocional de ambos padres, ocasionado por el apoyo mutuo y afecto que se brindan.

Existen varios estudios que relacionan la familia nuclear con mayor estabilidad emocional y una conducta más adecuada en los hijos (Wallerstein, 1983; Donoso y Villegas, 2000; Ram y Hou, 2003; Valdés y Sánchez, 2003; Valdés *et al.*, 2010) mientras otro grupo de hallazgos refiere que los hijos que crecen en este tipo de familia presentan mejores resultados académicos (Wallerstein, 1983; White, Lynn y Rogers, 2000).

FAMILIAS MONOPARENTALES

Las familias monoparentales pueden originarse por muy diversas causas, aunque de manera evidente en México las dos más frecuentes son: a) el divorcio, el cual afectaba en 2008 a 13.9% de la población y b) la migración, la que abarcaba en 2004 a 1 825 266 personas (Instituto Nacional de Geografía e Informática ([Inegi], 2009). Este tipo de familia es cada vez más frecuente en las sociedades occidentales, y México no es la excepción, pues, según el Inegi (2009), en nuestro país 25.2% de los hogares están encabezados sólo por mujeres.

Rodríguez y Luengo (2003) y Valdés *et al.* (2007) sostienen que, a pesar de sus diferencias, este tipo de familia se caracteriza por: a) un solo progenitor en el hogar que vive solo con los hijos; b) presencia de uno o varios hijos en el hogar y c) dependencia económica de los hijos.

Varias investigaciones muestran que efectos negativos de este tipo de familia ocasionan dificultades en los progenitores, lo cual puede afectar el ejercicio de una paternidad efectiva por parte de los mismos. Así, por ejemplo, se ha encontrado que las madres que enfrentan la crianza de los hijos solas, a diferencia de las mujeres que viven con sus parejas, tienden a sufrir con mayor frecuencia desventajas socioeconómicas, mayores problemas de ansiedad y depresión, presentan un mayor nivel de estrés, mayores problemas con los hijos y perciben menor apoyo social y menores contactos con los amigos y la familia (Cairney, Boyle, Offord y Racine 2003; Valdés, Basulto y Choza, 2009).

Por otra parte, se afirma que los hijos de estas familias tienen mayor probabilidad de presentar dificultades de conducta y menor desempeño académico (Hetherington y Kelly, 2003; Valdés *et al.*, 2010).

Dinámica familiar

Según Valdés *et al.* (2007), la dinámica familiar comprende el conjunto de pautas funcionales conscientes o inconscientes que organizan los modos en los cuales interactúan los miembros de una familia. Las transacciones

repetidas establecen regularidades acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse, lo cual caracteriza al sistema familiar en general.

La calidad de la dinámica familiar va a estar influida por las características que ciertos elementos adoptan en las diferentes familias, tales como la autoridad (Mounts, 2002); el clima familiar (Moos, 1974); la relación entre los padres (Hetherington y Stanley-Hagan, 1999; Amato, 2000); las creencias valorativas de la familia (Valdés Ferrer y García, 2010) y la comunicación entre los integrantes de ella (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1993; Satir, 1991). A continuación se abordarán en forma breve estos elementos.

AUTORIDAD

De acuerdo con su etimología, la palabra autoridad significa “ayudar a crecer”. De esto se deriva que la principal función del ejercicio de la autoridad dentro de la familia es la de auxiliar a los jóvenes en el proceso de elaboración de sus propias metas y en la elección de acciones para el logro de ellas. Rodrigo y Palacios (1998) sostienen que, entre las metas fundamentales en este proceso de crecimiento, se involucra el desarrollo de conocimientos y habilidades para garantizar la supervivencia, el logro de la salud física y el perfeccionamiento de habilidades para convertirse en un adulto económicamente independiente y el desarrollo de rasgos o valores apreciados culturalmente.

Mediante un estilo democrático, los padres están promoviendo la cooperación de sus hijos, la responsabilidad, la iniciativa, el entendimiento de la pertinencia de las normas, la comprensión de la necesidad del respeto hacia el otro y una mayor madurez social y moral; tal estilo fomenta una verdadera interiorización de las normas. Algunos estudios demuestran que los niños criados en ambientes democráticos muestran menos riesgos de conducta antisocial y abuso de drogas (Pettit *et al.*, 1997; Kazdin y Buela-Casal, 1999; Kokko y Pulkkinen, 2000).

CLIMA FAMILIAR

García (2005) refiere que el clima familiar está relacionado con las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar. Éstas pueden variar en cantidad y calidad. Para este autor, el tipo de interacción familiar que establecen los sujetos desde su temprana infancia ejerce influencia en las diferentes etapas de vida, lo que facilita o dificulta las relaciones en las distintas esferas de actividad: educativa, formativa...

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) sostienen que el clima familiar es uno de los factores de mayor relevancia en el ajuste psicosocial de los hijos; ejerce una influencia significativa tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes. Un clima familiar positivo se fundamenta en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad, los cuales potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Musitu y García, 2004).

RELACIÓN ENTRE LOS PADRES

Durante un largo periodo del siglo vital de la familia, el subsistema parental es el que posee mayor poder y el que va a tener la mayor influencia en la organización y dinámica de ella. Los padres actúan regulando y organizando las diferentes transacciones que ocurren dentro de la propia familia y de ésta con el exterior, además de constituirse en modelos de conducta para los hijos.

Valdés *et al.* (2007) sostienen que la existencia de buenas relaciones entre los padres permite cumplir en forma efectiva las funciones, entre las cuales señalan: a) estabilidad económica; b) división de roles; c) satisfacer expectativas sociales; d) aumentar la felicidad personal y e) logro de intimidad y compañía. El cumplimiento de lo anterior posibilita a los padres obtener la necesaria estabilidad económica y emocional para crear un medio efectivo para la crianza de los hijos (Pierucci y Pinzón, 2003; Wells y Zinn, 2004).

CREENCIAS VALORATIVAS DE LA FAMILIA

Dentro de cada familia, va construyéndose un sistema de creencias que permite a sus miembros dar sentido a las distintas pautas de funcionamiento familiar. Para White y Epston (1993), el significado que los miembros de una familia atribuyen a los hechos es lo que determina realmente su comportamiento.

Según Dallos (1996), las creencias son un conjunto perdurable de interpretaciones que construyen las personas en su afán por entender la vida y lo que les sucede; en general, el individuo organiza sus experiencias de manera tal que tenga un relato relativamente coherente de sí mismo y su contexto. Las narraciones por medio de las cuales cada sujeto da sentido a sus experiencias necesitan un proceso de selección de experiencias, donde se rechazan todas aquellas que no sean parte del relato dominante de la persona.

Las creencias valorativas de la familia son aquellas mediante las cuales los diferentes integrantes evalúan la vida familiar como positiva o negativa. Según Valdés, Ferrer y García (2010), una evaluación positiva por parte de los hijos de la familia fomenta la interiorización y adopción de los valores y las normas de conducta que intentan transmitir los padres a los hijos; en ausencia de esta valoración positiva, los valores y normas se rechazan o sólo se adoptan de manera externa, por lo que tienen un valor regulatorio real.

COMUNICACIÓN

Satir (1991) y Watzlawick *et al.* (1993) consideran la transacción como elemento clave de análisis. Ésta implica interdependencia, causalidad mutua y recíproca entre las partes del sistema familiar al comunicarse. Según estos autores, la capacidad de identificar y de comunicar efectivamente pensamientos y emociones dentro de la familia desempeña un papel relevante en el mantenimiento de un nivel de funcionamiento eficiente dentro de ella y de cada miembro en particular.

Una comunicación adecuada permite el desarrollo de un proceso de intimidad idónea entre los distintos integrantes de una familia. Múltiples estudios han hallado que existe relación entre las dificultades en la comunicación familiar —especialmente, en la comunicación padres-hijos— y muchas de las problemáticas de la adolescencia, tales como abuso de drogas (Pumar, Espina, García y Santos, 1995; Vales y Arango, 2010) y problemas de conducta (Kokko y Pulkkinen, 2000; Valdés, 2001).

Método

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio comparativo utilizando una metodología de corte cuantitativo.

POBLACIÓN

La población estuvo conformada por los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias públicas de un mismo sector educativo de una ciudad del sur del país.

MUESTRA

Se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia, para fines de comparación, seleccionando a los alumnos que participarían en el estudio. En total, se eligieron 80 que vivían en familias nucleares y 63 que lo hacían en familias monoparentales, procurando que ambos grupos fueran similares en su composición por género y en el nivel socioeconómico.

INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos: el familiograma y un cuestionario para medir la dinámica familiar. A continuación, se describen brevemente cada uno de los instrumentos.

FAMILIOGRAMA

Es un recurso que aporta la psicología para la obtención de una visualización gráfica de la estructura familiar. Se utilizó básicamente para determinar la composición de la familia, la cual se agrupó en dos tipos (nuclear, si vivía con ambos padres y monoparental, cuando lo hacía sólo con unos de los padres).

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA DINÁMICA FAMILIAR

La dinámica familiar se evaluó considerando cinco aspectos que influyen en ella. Éstos son: a) autoridad; b) clima familiar; c) comunicación; d) relación de pareja; e) valoración de la familia (véase tabla 1). El cuestionario se respondía con una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde Nunca (1) a Siempre (5); la máxima calificación que podía obtenerse era 25 y la mínima 5 en cada aspecto evaluado. El cuestionario contó con validez de contenido a través del juicio de expertos.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se estableció la consistencia interna de los puntajes a través del alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de .85, considerado como bueno para un instrumento de este tipo.

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez identificados los estudiantes, se explicó a los padres los objetivos del procedimiento. Se solicitó su autorización para que los hijos participaran en el estudio y a éstos se les pidió cooperación voluntaria para responder los instrumentos.

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS. 17, con estadísticos descriptivos e inferenciales.

Tabla 1. Especificaciones del cuestionario para medir dinámica familiar

<i>Factores</i>	<i>Definición</i>	<i>Indicadores</i>
Autoridad	Formas en que los padres establecen y hacen cumplir las reglas del hogar.	Existen reglas en mi familia. Mis padres me explican las razones de las reglas. Mis padres hacen cumplir las reglas. Las reglas de mi familia son adecuadas. Puedo expresar y discutir con mis padres cuando no estoy de acuerdo con una regla.
Comunicación	Frecuencia y confianza de los integrantes de la familia para expresar sentimientos y pensamientos.	Platico con mi mamá. Platico con mi papá. Platico con mis hermanos. Siento confianza en mis padres para contarles mis problemas. Mis padres me entienden.
Relación de pareja	Características de la interacción entre los padres.	Mis padres se llevan con respeto. Mis padres están de acuerdo con respecto a la disciplina. Mis padres manifiestan su afecto el uno por el otro. Mis padres platican. Mis padres se enojan el uno con el otro.
Creencias valorativas de la familia	Ideas acerca de lo adecuado y el valor de la familia y las prácticas desarrolladas en ella.	Estoy orgulloso de pertenecer a mi familia. Me gustaría que mi pareja fuera como mi papá o mamá. Me gustaría tener una familia como la mía. Haría lo mismo que mis padres para educar a mis hijos. Me gustaría vivir con otra familia.

Resultados

DINÁMICA FAMILIAR

Se clasificaron las respuestas de manera tal que los puntajes más altos indicaran las mejores contestaciones. Se clasificó la dinámica familiar en tres formas, según los puntajes: funcional (20-25 puntos); medianamente funcional (15-19 puntos) y disfuncional (5 a 14 puntos).

En general, los estudiantes de familias nucleares ubicaban la dinámica de sus familias como medianamente funcional en todos los factores, con excepción del relacionado con la autoridad, en cuyo caso la ubicaban

como disfuncional; por su parte, los provenientes de las monoparentales, la consideraban disfuncional en todos los aspectos (véase tabla 2).

COMPARACIÓN DE LA DINÁMICA FAMILIAR DE ACUERDO CON LA COMPOSICIÓN

Se compararon los puntajes de la dinámica familiar de los alumnos provenientes de familias nucleares y monoparentales. Para esto, se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes; los resultados muestran que existieron diferencias significativas en lo relativo al clima familiar y la valoración de la familia: los puntajes de los estudiantes provenientes de familias nucleares fueron mejores que los de familias monoparentales (véase tabla 3).

RELACIÓN ENTRE COMPOSICIÓN Y DINÁMICA FAMILIAR CON RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para establecer si existían diferencias en el desempeño académico de acuerdo con el tipo de familia, se usó una prueba t de Student para muestras independientes. El desempeño académico se midió por el promedio de calificaciones de los estudiantes hasta el año anterior al que cursan; fueron medidos con una escala de 0 a 100.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de los puntajes en el cuestionario para medir dinámica familiar

<i>Factores</i>	<i>Familias nucleares</i>		<i>Familias monoparentales</i>	
	X	ds	X	ds
Autoridad	13.7	1.32	10.77	1.43
Clima familiar	15.75	2.01	11.33	2.12
Comunicación	15.06	1.56	12.88	1.23
Relación de pareja	17.93	1.73	14.50	2.23
Valoración de la familia	17.66	1.82	13.66	2.15
Global	16.03	1.68	12.62	1.81

Tabla 3. Resultados de la comparación de la dinámica familiar de acuerdo con la composición de la familia

<i>Factores</i>	<i>Medias</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
	Nuclear	Monoparental			
Autoridad	13.75	10.77	2.55	140	.01
Clima familiar	15.75	11.33	2.00	141	.046
Comunicación	15.06	12.88	1.52	140	.128
Relación de pareja	17.93	14.50	1.19	140	.235
Valoración de la familia	17.66	13.66	2.55	140	.01

* $p \leq .05$

Los resultados evidencian que no existen diferencias en el desempeño académico entre los estudiantes que viven en ambos tipos de familias (véase tabla 4).

Por último, se estableció la relación entre los promedios y los puntajes en la dinámica familiar por el coeficiente de correlación de Spearman. Se encontró que sólo existe relación entre el promedio y la comunicación familiar; esta relación es positiva, pero de baja intensidad (véase tabla 5).

Tabla 4. Comparaciones del desempeño académico entre los estudiantes que viven en familias nucleares y monoparentales

<i>Tipos de familia</i>	<i>Media de los promedios</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Nuclear	90.51	1.555	141	.90
Monoparental	89.50			

* $p \leq .05$ **Tabla 5. Relación del desempeño académico y los factores de la dinámica familiar**

<i>Factores</i>	<i>Autoridad</i>	<i>Clima familiar</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Relación de pareja</i>	<i>Valoración de la familia</i>
Desempeño académico	.07	.01	.30*	.10	.08

* $p \leq .05$

Discusión de resultados

Los resultados permiten afirmar que en ambos grupos existe una percepción que indica desacuerdo con el funcionamiento de la familia. El aspecto donde los educandos perciben menor funcionalidad es el relativo al manejo de la autoridad; esto implica que los estudiantes no están de acuerdo en cómo los padres manejan la autoridad. Los hallazgos anteriores podrían ser explicados tanto por las dificultades de las familias para realizar los ajustes que implica la entrada de los hijos a la adolescencia —especialmente en lo relativo a un manejo democrático de la autoridad— como por las características de los preadolescentes y adolescentes, los cuales, por lo general, tienden a tener una visión un tanto negativa de sus familias (Rice, 2000).

Es de notar que los estudiantes provenientes de familias monoparentales evaluaron en todos los aspectos su dinámica familiar como disfuncional. Este hallazgo concuerda con lo reportado por autores como Valdés *et al.* (2007) y Valdés (2010). Por lo regular, existe una afectación de la dinámica de las familias monoparentales, la cual se origina por diversas razones tales como: a) intensidad de los conflictos previos; b) dificultades económicas, emocionales y sociales para los padres que se asocian por lo común con la separación; c) problemas de los padres para el desempeño de los nuevos roles que implica la separación y d) problemas emocionales y conductuales de los hijos que se vinculan con la separación.

Es notable que la percepción de la dinámica familiar sea significativamente mejor en quienes provienen de familias nucleares en comparación con los de familias monoparentales en los aspectos relativos a autoridad, comunicación y valoración de la familia. Lo anterior implica que dos de los aspectos más afectados en las familias monoparentales se relacionan con el manejo de las reglas, y la frecuencia y la calidad de las interacciones que mantienen los padres con los hijos; esto pone en una posición más vulnerable a los menores que crecen en estas familias, ya que ambos aspectos son esenciales para su desarrollo integral (Rueter y Conger, 1998; Segrin y Flora, 2004).

Un aspecto que resulta llamativo es que los estudiantes provenientes de familias monoparentales poseen una valoración más negativa de sus familias que los que viven en familias nucleares. Esto puede tener implicaciones serias en el desarrollo de los hijos, pues dificultaría la adopción de los valores y reglas familiares por considerarlos no positivos para ellos e implicaría una ausencia de un modelo familiar que valoren como positivo y que les sirva como guía en su vida familiar futura (Tabares, 2002).

Se pudo apreciar que no existen diferencias significativas en el desempeño escolar y el hecho de que los alumnos provengan de familias nucleares y monoparentales coincide con los hallazgos realizados por autores como Hetherington (1995), Ram y Hou (2003) y Valdés, Ibarra, Urías y Carlos (2010), quienes no han encontrado efectos considerables de la monoparentalidad en el desempeño académico. Aunque no se hallaron efectos de la composición de la familia en el desempeño académico, sí se encontró una relación positiva —aunque baja— entre el desempeño académico y la comunicación de los padres con los hijos. En el caso de los resultados académicos, son más importantes las características de la dinámica familiar que su composición, lo cual es coincidente con lo expuesto por autores como Ram y Hou (2003) y Valdés (2010) quienes sostienen que no es tanto la monoparentalidad por sí misma como las afectaciones de la dinámica familiar relacionadas con la misma las que afectan los logros escolares de los hijos.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permitieron establecer las conclusiones siguientes: a) en general, los estudiantes perciben dificultades en la dinámica de sus familias, ya que ninguno la ubica como totalmente funcional; b) aquellos provenientes de familias monoparentales perciben como disfuncional la dinámica de sus familias; c) existe de manera significativa una percepción más negativa de la dinámica familiar por parte de los alumnos procedentes de familias monoparentales, especialmente en lo referido a la autoridad, comunicación y valoración de su familia; d) no hay relación en-

tre la composición de la familia y el desempeño académico, pero sí entre la dinámica familiar y tal desempeño.

En resumen, puede concluirse que la monoparentalidad tiene un efecto negativo en la dinámica familiar, pero no exhibe efectos notables en el desempeño académico. Por otra parte, parece que no es tanto la monoparentalidad como las características de la dinámica familiar —en especial, de la comunicación— la que afecta de modo negativo el desempeño escolar, lo cual señala, una vez más, la necesidad de trabajo con las familias como parte del desarrollo de políticas para mejorar la calidad educativa.

Recomendaciones

- 1) El análisis de los resultados del estudio permite establecer las siguientes recomendaciones: es necesario implementar estrategias de apoyo a la familia de los estudiantes; sobre todo, en este momento de tránsito entre la niñez y la adolescencia.
- 2) Es esencial conceptualizar a los estudiantes provenientes de familias monoparentales como una población con mayor vulnerabilidad en el desarrollo emocional.
- 3) Dentro de las estrategias para aumentar la calidad educativa, deben considerarse las intervenciones que procuren la mejora de la dinámica familiar; en particular, las de comunicación de los padres con los hijos, dentro de las cuales pueden incluirse diversas estrategias, como los talleres vivenciales, las pláticas y los servicios de asesoría psicológica.
- 4) Se sugiere realizar estudios con muestras más grandes para dar mayor poder de generalización a los resultados y utilizar metodologías cualitativas para aumentar la comprensión con respecto a este fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Amato, Paul (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, pp. 1269-1287.
- Avanzini, Guy (1995). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Cairney, John, Michael Boyle, Don Offord e Yvonne Racine (2003). Stress, social support and depression in single and married mothers. *Social Psychiatric*, 38, pp. 442-449.
- Consejo Nacional de Población (2005). *Estadísticas demográficas*. Recuperado el 20 febrero de 2010, en <http://www.conapo.gob.mx>.
- Coleman, James, Ernest Cambell, Charles Hobson, James McPortland, Alexander Word, Frederick Weinfeld *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing.
- Dallos, Rudi (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.
- Donoso, Tania y María Villegas (2000). Percepción materna del ajuste socioemocional de sus hijos preescolares: estudio descriptivo y comparativo de familias separadas e intactas con alto y bajo nivel de ajuste marital. *Revista de Psicología*, 10, pp. 1-18.
- Epstein, Joyce y Steve Sheldon (2007). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En C. Clifton y R. Serlin [comp.]. *Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 117-137.
- García, Carmen (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, pp. 63-74.
- Hetherington, Marvis y John Kelly (2003). Divorced reconsidered. For better or for worse. Nueva York: W. Norton.
- , (1995). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 7, pp. 39-56.
- y Margareth Stanley-Hagan (1999). The adjustment of children divorced parents: a risk and resiliency perspective. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 40, pp. 129-140.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*, INEE, México: Informe de resultados.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (2009). *Estadísticas poblacionales*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de <http://www.inegi.gob>.

- Kazdin, Alan y Gualberto Buena-Casal (1999). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- Kokko, Katja y Lea Pulkkinen (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood. A cycle of maladaptation and some predictive factors. *American Psychological Association*, 36(4), pp. 463-472.
- Martínez, Felipe (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda [comp.]. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno, pp. 3-13.
- Moos, Rudolf (1974). *The Social Climate Scale: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, David, Estefanía Estévez, Sergio Murgui y Gonzalo Musitu (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology Therapy*, 9(1), pp.123-136.
- Musitu, Gonzalo y Fernando García (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, pp. 288-293.
- Mounts, Nina (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context. The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, pp. 58-69.
- Pettit, Gregory, John Bates y Kenneth Dodge (1997). Supportive parenting, ecological context and children's adjustment: A seven year longitudinal study. *Child Development*, 68, pp. 908-923.
- Pierucci, Nelida y Bárbara Pinzón (2003). Estilos de apego y bienestar psicológico en mujeres casadas y divorciadas. *La Psicología Social en México*, vol. X, pp. 65-72.
- Pumar, Ana, Alberto Espina, Enrique García y Asunción Santos (1995). Percepción del clima familiar en toxicómanos. *Anales de Psicología*, 11(2), pp. 143-152.
- Ram, Baley y Feng Hou (2003). Changes in family structure and child outcomes: roles of economic and familiar resources. *The Policy Studies Journal*, 31(3), pp. 309-330.
- Rice, Pechman (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodrigo, María y Jesús Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, Carmen y Tomasa Luengo (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales. *Paper*, 69, pp. 59-82.

- Rueter, Martha y Rand Conger (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, pp. 1470-1482.
- Satir, Virginia (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Segrin, Chris y Jeanne Flora (2004). *Family Communications*. Manwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabares, José (2002). Estrategias juveniles en la construcción de valores. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 4-5, pp. 167-176.
- Valdés, Ángel (2001). *Determinación de las necesidades educativas de los menores infractores de la Escuela de Educación Social de Yucatán*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- (2010). Nacimiento y crianza de los hijos. En Á. Valdés y J. Ochoa [comps.]. *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson, pp. 23-38.
- , Gabriela Basulto y Eliza Choza (2009). Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), pp. 23-35.
- , Ernesto Carlos y José Ochoa (2010). Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), pp. 117-134.
- , Landy Esquivel y Katy Artiles (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- , Dunia Ferrer y Teresa García (2010). Familia y adolescencia. En Á. Valdés y J. Ochoa [comps.]. *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson, pp. 69-86.
- , B. Ibarra, M. Urías y E. Carlos (2010). Efectos del divorcio de los padres en el desempeño académico y la conducta de los hijos. En prensa.
- y Pedro Sánchez (2003). Determinación de la competencia escolar y los factores de riesgo de los menores infractores internados en la escuela de Educación Social del Estado de Yucatán. *Revista Educación y Ciencia. Nueva Época*, 16(12), pp. 77-86.
- y Maricela Urías (2010). Familia y logro escolar. En Á. Valdés y J. Ochoa (comps.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson, pp. 39-48.
- , Maricela Urías, Claudia Tapia y Ernesto Carlos (2009). El docente y la calidad educativa. En J. Ochoa, S. Mortis, L. Márquez, Á. Valdés y J. Angulo [comps.]. *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación*.

- México: ITSON, pp. 165-174.
- Vales, Javier y Pedro Arango (2010). Familia y adicciones. En Á. Valdés y J. Ochoa [comps.]. *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson, pp. 165-180.
- Vera, José y Alejandra Montaña (2003). Sociocultura y educación. En P. Sánchez [comp.]. *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Comie, pp. 25-88.
- Wallerstein, Judith (1983). *Children of Divorce: Stress and Developmental Task*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Watzlawick, Paul, Janet Beavin y Don Jackson (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wells, Barbara y Maxime Zinn (2004). The Benefits of Marriage Reconsidered. *Journal of Sociology and Social Welfare*, XXXI(4), pp. 59-80.
- White, Michael y David Epston (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- , Lynn y Stacy Rogers (2000). Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62, pp.1035-1051.

¿Que nos mantiene juntos?

Explorando el compromiso y las estrategias de mantenimiento en la relación marital

Ruth Nina-Estrella

Resumen

Se presenta una revisión de literatura sobre el compromiso y las estrategias de mantenimiento, así como los principales modelos teóricos desarrollados para su comprensión. Ante la necesidad de estudios para el entendimiento de la estabilidad y funcionalidad de la pareja, se explora la noción de compromiso y estrategias de mantenimiento desde el contexto puertorriqueño. La muestra del estudio estuvo compuesta por 101 personas casadas (41 hombres y 60 mujeres) seleccionadas por disponibilidad. Se solicitó que contestaran un cuestionario diseñado para identificar las características del compromiso y

Abstract

A review literature on commitment and maintenance strategies, as well as the main theoretical models developed for understanding. Due to the current need for studies on the stability and functionality of the couple, this investigation was conducted, which explores the notion of commitment and maintenance strategies from the Puerto Rican context. The study sample was composed of 101 married couples (41 men and 60 women) selected by availability. Participants were asked to answer a questionnaire designed for identifying the characteristics of commitment and maintenance strategies. Content

RUTH NINA-ESTRELLA. Doctorado en Psicología Social, Universidad de Puerto Rico, [rnina@coqui.net].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 197-220.
Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2010 | Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2011.

las estrategias de mantenimiento. Se utilizó el análisis de contenido para analizar las respuestas obtenidas por los participantes, estableciendo cinco categorías de análisis: 1) el significado del compromiso, 2) estrategias de mantenimiento del participante, 3) estrategias de mantenimiento de la pareja, 4) importancia de las estrategias para su matrimonio, y 5) nivel de satisfacción marital. Entre los aspectos que resaltan, se obtuvo que ambas variables son significativas para la estabilidad de la relación, contribuyen a la satisfacción del matrimonio, y cada una de ellas tiene sus características propias. Se propone abordar el tema en futuros estudios.

PALABRAS CLAVE
responsabilidad, matrimonio

analysis was utilized in order to study the responses obtained, providing for five categories of analysis: (1) the meaning of commitment, (2) maintenance strategies of the participant, (3) maintenance strategies of the partner, (4) importance of strategies to their marriages, and (5) level of marital satisfaction. Among the aspects that stand out from the findings is that both variables are significant for the stability of the relationship, that both contribute to marital satisfaction and that each one of them possesses their own characteristics. Future investigation is proposed on this topic.

KEY WORDS
commitment, marriage

Todo matrimonio tiene una historia donde sus integrantes son los actores y protagonistas de su propio relato de vida y construyen una relación de pareja. Cada historia es diferente, el comienzo es único, el argumento es original y el final de la historia es impredecible (Rojas, 1997).

En el campo de la psicología, se ha demostrado que la ruptura en la pareja, su separación o divorcio pueden acarrear consecuencias negativas sobre la salud física y mental de los cónyuges (Vangelisti y Perlman, 2006; Hendrick y Hendrick, 2000; Gottman, 2000; Huston, 2000), así como en los hijos, si éstos estuvieran presentes en la relación (Hendrick, 2004; Brehm, 1992). Como consecuencia de ello, existe un gran interés en comprender la complejidad del matrimonio y, sobre todo, en estudiar los diversos procesos que intervienen en la funcionalidad y estabilidad del mismo.

En la revisión de literatura, pueden obtenerse múltiples conceptualizaciones teóricas dedicadas al análisis de variables que contribuyen a la estabilidad y el funcionamiento de una relación marital (Vangelisti y Perlman, 2006; Hendrick y Hendrick, 2000). Entre las que se identifican de manera significativa se hallan la satisfacción, el amor, la comunicación y las estrategias de mantenimiento. Estas variables se reconocen como entidades dinámicas y cambiantes, con una identidad propia, se interrelacionan entre sí y coexisten en un proceso de interacción.

Ante la escasa investigación sobre el tema del matrimonio desde un contexto psicosocial en la cultura puertorriqueña, se determinó analizar los procesos psicosociales en la relación marital. La investigación tuvo como objetivo principal comprender las variables que influyen en la calidad de la relación marital en cuanto a la estabilidad y el funcionamiento. El presente trabajo corresponde a la primera parte de dicho estudio, en el cual se explora el compromiso y estrategias de mantenimiento en el matrimonio.

Compromiso

El compromiso es un componente de naturaleza personal que se genera en un contexto de pareja. Según el significado y la percepción de cada uno de los integrantes sobre el compromiso, podrá sostenerse tal pareja. Es un elemento que refleja su construcción y convivencia.

Es importante reconocer que el compromiso es un constructo cambiante; es decir, se transforma de acuerdo con el contexto sociohistórico y cultural en que la pareja está inmersa (Nina, 2008) y evoluciona con ella como consecuencia de los intercambios en su diario vivir (Brehm, 1992; Knapp y Taylor, 1994).

Actualmente, en las sociedades occidentales, el compromiso es parte de las ritualidades de una pareja estable. Con el desarrollo de una relación, se reconoce que las personas se comprometen como consecuencia de ello. Tener una pareja es una meta social que asume un significado emocional y psicológico (Nina, 2004). Por ello, el compromiso tendrá varios matices dependiendo del tiempo de la pareja, la etapa que esté viviendo,

la tipología de pareja y la necesidad o el deseo de una estabilidad (Adams y Jones, 1999, Nina, 2008).

La literatura demuestra que el compromiso puede ser desde una actitud, un deseo de intimar, lealtad, un código de conducta, asumir responsabilidades, o bien una acción formal como el matrimonio (Adams y Jones, 1997; Hendrick, 2004). No obstante, entre los estudios sobre el tema, se admite que: 1) el deseo de mantener un compromiso es intencional, 2) es una forma de expresarse de la pareja y 3) es un factor que solidifica y refuerza el vínculo entre los integrantes del matrimonio (Avelarde, Diaz-Loving y Rivera, 1996; Dindia, 2000; Stanley, 2005; Rusbult, Coolsen, Kirchner y Clarke, 2006).

El compromiso se define de múltiples formas, entre las cuales están las referidas al sentido de pertenencia hacia una pareja, como algo duradero. Desde esta perspectiva, se consideran factores de mantenimiento conformados por el amor y por condiciones externas estables que contribuyen a mantener una relación (Kelley, 1983). Cuando el compromiso en la pareja es mutuo, se basa en que ambas partes muestran y sostienen sentimientos positivos entre sí, reforzados por sentimientos que se desarrollan de modo estable.

También, pueden considerarse otros elementos al definirse el compromiso: 1) la decisión de permanecer en la relación (Johnson, 1991; Stanley, 2005), 2) una concepción de la pareja sobre el futuro de la relación (Surra y Houston, 1987), y 3) el sentido de la exclusividad en la pareja (Nina, 2007). Estos elementos surgen de los sentimientos positivos que se han desplegado sobre la unión, así como de la motivación que les evoca continuar.

Para Stanley y Markman (1992), el compromiso se refiere a la dedicación personal con la relación y los problemas surgidos al darse una ruptura. Para los autores, este concepto atañe al grado en que la persona piensa sobre sí misma como pareja y sobre su deseo de continuar. Estos factores responden a la dedicación personal que le brinden cada uno de los integrantes de la relación, la cual, a su vez, se nutre de elementos de índole moral, económica y de presión social.

Por otra parte, existen diversos modelos conceptuales que tratan de describir los componentes del compromiso en una relación de pareja. En-

tre éstos, se encuentra el modelo atracción-barrera (Levinger, 1996), basado en la concepción de fuerzas psicológicas, impulsoras o inhibitoras propuestas originalmente por Lewin (1951). Tales fuerzas se configuran en elementos de barreras o atracción, los cuales ayudan a mantener o afectar la estabilidad de la pareja. Según el autor, para que una pareja sea estable, los aspectos positivos en la relación deben ser superiores a los negativos. El compromiso se forma gradualmente; en la medida en que pasen tiempo juntos estarán haciendo inversiones en la relación, lo cual incrementará en forma paulatina su valor (Levinger, 1996).

Otro modelo teórico es el de involucramiento de Rusbult (1980, 1983), sustentado en la teoría de la interdependencia de Kelley y Thibaut (1978). Rusbult (1983) propone que el compromiso emerge como una consecuencia del incremento en la dependencia con la relación. Lo define como el intento en persistir en una unión, lo cual incluye involucrarse por un largo tiempo, así como sentimientos de apego. El autor resalta dos características acerca de este concepto: 1) la satisfacción como un efecto positivo del afecto y de atracción propia de la relación y 2) el intento conductual e involucramiento psicológico (Rusbult, 1980). Este modelo plantea que el compromiso de conservar una unión incrementará en la medida en que la pareja se sienta satisfecha con dicho involucramiento. Sin embargo, es posible estar insatisfecho en una relación y mantener el compromiso con la pareja.

En la literatura, también hallamos el trabajo de Johnson (1973, 1991), quien, con base en el interaccionismo simbólico, establece que el compromiso responde a tres aspectos: personal, moral y a la estructura de la relación. Johnson (1991) parte de una perspectiva multidimensional en donde el compromiso concierne al deseo de continuar en la unión, al sentimiento en cuanto a la obligación de mantenerse la relación, y sobre otros aspectos para proseguir en la relación como sería la satisfacción.

Por otra parte, desde la perspectiva dialéctica, está el trabajo de Brickman, Dunkel-Schetter y Abbey (1987). Éste alude al compromiso como un sistema social que entraña conflictos o situaciones de tensión, debido a que la relación de pareja está sujeta a constantes cambios o estrés. Pueden reconocerse tres tipos de compromiso desde el contexto dialéctico: inte-

gración-separación, estabilidad-cambio y privacidad-expresividad (Brickman *et al.*, 1987). Desde este punto de vista, los integrantes de la unión manejan aspectos como tensiones, conflictos, insatisfacciones, intereses opuestos, provocando que se desarrollen estrategias para lidiar con ello.

Una aportación latinoamericana al estudio del compromiso es el trabajo de Diaz-Loving (1999), con su modelo teórico biopsicosocial-cultural de la relación de pareja, según la cual la etapa de compromiso en la pareja son aquellas situaciones en las que los sujetos están de acuerdo en continuar con una unión a un plazo más largo, haciendo hincapié en que en la actualidad el compromiso en el matrimonio es un elemento que contribuye a su funcionalidad.

Estrategias de mantenimiento

La noción de mantenimiento es una metáfora utilizada para identificar qué se hace para mantener una relación marital estable (Canary y Stafford, 1994; Noller y Feeney, 2006). En el desarrollo del matrimonio, aparecen diversas actividades que favorecen el sostenimiento de una relación de pareja. Las estrategias que ésta adopte estarán altamente asociadas con la satisfacción, el compromiso y la calidad marital (Stanley, Makman y Whitton, 2002). Por otra parte, cada acción conductual de mantenimiento refleja el sentido de compromiso existente entre la pareja, al igual que su nivel de satisfacción.

En el matrimonio, las estrategias de mantenimiento poseen tres funciones básicas: 1) expresar emociones, 2) definir la relación y 3) preservar la relación por medio de las actividades que se coordinen (Dindia, 2000; Rusbult *et al.*, 2006). Compartir actividades dependerá de la actividad que realicen, el significado que le brinde cada género, el nivel de satisfacción que produzca a los integrantes de la relación y la etapa de vida en que ésta se encuentre.

Entre las definiciones sobre las estrategias de mantenimiento, se identifican los trabajos de Dindia (2000) y Dindia y Emmers-Sommer (2006) en la relación marital. Para estos autores, las estrategias son parte de un

proceso: 1) que se refiere a la continuidad de la relación, 2) en el que la pareja existe dentro de una estabilidad, 3) en el cual se conservan ciertos elementos, como confianza, compromiso y cercanía íntima, 4) en el que se mantiene la unión en una condición de satisfacción, 5) que puede contribuir a desarrollar la condición de reparadora en caso de algún tipo de transgresión en la relación. Esto es, las estrategias residen en tener destrezas para corregir o prevenir situaciones que afecten la estabilidad de la unión.

Asimismo, se estipulan algunas características que definen las estrategias de mantenimiento: 1) se refiere a personas que se comprometen mediante actividades y acciones para mantener la relación, 2) involucra a la pareja por medio de actividades conjuntas para sostener la relación, y 3) refleja factores de la intimidad, como el nivel de confianza, atracción física-sexual y el deseo de estar juntos (Canary y Dainton, 2006; Dindia, 2000; Dindia y Emmers-Sommer, 2006).

Las estrategias de mantenimiento contribuyen en la percepción del compromiso, al igual que en la satisfacción (Canary y Dainton, 2006; Weigel y Ballard-Reish, 1999). Además, a través de la percepción de la satisfacción y el compromiso, los esposos expresarán su deseo de preservar la relación o bien de realizar cambios en algunos aspectos que les produzca insatisfacción (Kaplan, 1975).

Según la literatura, existen diversos modelos teóricos de estrategias de mantenimiento (Ayres, 1983; Dindia y Baxter, 1987; Stafford y Canary, 1991). En general, los principales supuestos teóricos que los sustentan son: 1) la relación requiere conductas de mantenimiento o se deteriora, 2) las personas se motivan a conservar relaciones equitativas, 3) las actividades de mantenimiento varían en función del desarrollo y el tipo de la relación de pareja, 4) el reflejo de la naturaleza de la relación, 5) las acciones de mantenimiento y actividades, que implican conductas activas y no activas, 6) se hace una distinción entre lo estratégico y lo rutinario, que pasan a ser parte del diario vivir de la pareja (Stafford y Canary, 1991).

El modelo de Ayres (1983) plantea que las estrategias para conservar la relación de modo estable dependerán de: 1) estrategias de evitación, esto es, ignorando cosas que la otra persona hace que pueden afectar la rela-

ción; 2) estrategias de balance, alude a acciones que ayudan a sostener los factores emocionales que brindan estabilidad, y (3) estrategias asertivas, esto es hablar abiertamente con la pareja para mantener la relación. Para el autor, la estrategia de balance es la que predomina en el proceso de mantener una unión.

Sin embargo, desde la perspectiva teórica de Dindia y Baxter (1987), se define el mantenimiento del matrimonio en forma conjunta con estrategias reparadoras (las cuales se refieren a acciones que son transgresiones en la relación). Ambos factores cumplen con la función de promover la estabilidad de la pareja. Las estrategias de mantenimiento previenen la presencia de problemas y las reparadoras son las que restablecen en un nivel satisfactorio la relación. La estrategia vinculada con la comunicación marital es la más practicada.

Por otra parte, para Stafford y Canary (1991), las estrategias giran alrededor de la comunicación marital en cuanto al contenido y al estilo de la comunicación, expresiones afectivas, redes sociales y cooperación con las tareas en el hogar. Reconocen que las estrategias pueden usarse para mantener, reparar o concluir una relación de pareja.

En Puerto Rico, existe una ausencia de investigaciones sobre las relaciones maritales, lo que ocasiona un vacío científico que dificulta el entendimiento sobre la estabilidad y funcionalidad de la pareja. Considerando esta necesidad social, se efectuó un amplio estudio de los procesos psicosociales en el matrimonio. Este artículo muestra en particular el análisis acerca de la noción de compromiso y estrategias de mantenimiento.

Método

PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo compuesta por 101 personas casadas (41 hombres y 60 mujeres) seleccionadas por disponibilidad. Las edades de los participantes fluctúan entre 21 y 73 años, siendo la edad promedio 39.46. De las personas participantes, 83% se encontraba en su primer matrimonio,

entre 1 y 35 años de casados, con un promedio de 15.93. La mayoría indicó tener hijos (82%), con un promedio de dos hijos por pareja. En cuanto al nivel educativo, más de la mitad de la muestra respondió haber completado un grado educativo universitario (68%), mientras que el resto tenía una educación universitaria incompleta.

INSTRUMENTO

Con el propósito de identificar las características del compromiso y las estrategias de mantenimiento, se diseñó un cuestionario con 10 preguntas abiertas y cerradas sobre el significado de la noción de compromiso, las tipologías de compromiso marital, las estrategias que el encuestado utiliza para mantener su relación y las que su pareja emplea, si les satisface su unión, qué elementos relaciona con su satisfacción marital, entre otros aspectos. Además, se incluyó como indicador de la calidad marital una pregunta cerrada en cuanto a su nivel de satisfacción con su matrimonio. Al final del cuestionario, se preguntó acerca de la percepción sobre la relación entre el compromiso, las estrategias de mantenimiento y la satisfacción marital.

Toda persona que aceptó cooperar con la investigación debía responder un cuestionario de datos sociodemográficos (género, edad, años de casados, etcétera) y una hoja de consentimiento informado.

PROCEDIMIENTO

Se efectuaron diversas reuniones en lugares públicos como fueron centros de trabajo, iglesias y reuniones de padres en escuelas para presentar el estudio. A los interesados en participar se les ofrecía un número telefónico de contacto. Cuando la persona se comunicaba, se le hacía una entrevista telefónica de cernimiento, con el objeto de determinar si cumplía con los requisitos de participación. Para colaborar era necesario: 1) no estar tomando consejería o terapia psicológica, 2) no estar experimentando una situación de violencia doméstica, 3) estar casados legalmente y 4) ser ma-

yores de edad, esto es mayores de 21 años. Luego de ello, se coordinaba un día y hora de aplicación del cuestionario. Los participantes contestaban el instrumento en sus hogares, donde se les solicitaba que llenaran en forma individual y sin consultar a nadie el cuestionario. Se les indicaba que su participación era completamente voluntaria, confidencial, y que la información que expresaran sería destinada exclusivamente a los propósitos de la investigación. Al terminar, depositaban el instrumento en un sobre que sellaban y entregaban a la investigadora.

Resultados

Se manejó el análisis de contenido que permite estudiar una comunicación conforme categorías establecidas por el investigador (Ander-Egg, 1995; Krippendorff, 2004), con el objeto de estudiar las ideas, significados, temas o frases expuestas por los cónyuges. Las unidades o categorías de análisis fueron establecidas después de la recopilación de la información aportada por los participantes.

De los datos ofrecidos por la muestra, se establecieron cinco categorías para su análisis: 1) el significado del compromiso, 2) estrategias de mantenimiento del participante, 3) estrategias de mantenimiento de la pareja, 4) importancia de las estrategias para su matrimonio, y 5) nivel de satisfacción marital. La mayoría de las respuestas obtenidas fue expresada mediante el uso de dos o tres oraciones, mientras que en menor cantidad otros participantes respondieron usando de una a tres palabras. Esto quiere decir que las narrativas fueron elaboradas de manera sencilla.

Al definir su conceptualización sobre el compromiso en una relación marital, las personas manifestaron aspectos referentes a los sentimientos, los deberes y la funcionalidad de la pareja. En sus relatos, se usaron de modo constante palabras como “respeto”, “acuerdo mutuo”, “duradero”, “lealtad”, “exclusividad”, “confianza”, “responsabilidad” y “comunicación”. También, se obtuvo que los participantes consideraran al compromiso como un asunto que implica mucha seriedad. Algunos ejemplos sobre la noción del compromiso:

El compromiso en una relación de pareja es el acuerdo voluntario de ambos para enfrentar oportunidades y retos con el fin de enriquecer la unión (M, 46).

El compromiso en una relación de pareja se basa en el amor y en el respeto mutuo. Implica la búsqueda de alternativas en momentos difíciles, dedicar tiempo de calidad para la pareja, mantener una comunicación afectiva y respetar el espacio personal (esto es, la necesidad de privacidad de cada uno) (F, 29).

Compromiso es el todo de una relación marital que incluye los conceptos básicos del matrimonio a saber: 1) amor, 2) respeto mutuo y 3) buena comunicación (M, 52).

El compromiso es dar 200% cuando la pareja lo necesite, querer que funcione y trabajar día a día para lograrlo: ése es el verdadero compromiso, no fijarse en las pequeñas cosas (F, 32).

Para algunos de los participantes, el compromiso entraña respeto y tener una visión de pareja; esto expresa que intervienen de una relación integrada por dos personas. Este elemento puede obtenerse en las siguientes narrativas:

En la relación de pareja debe haber respeto, confianza, comunicación y consideración (F, 39).

Debe ser total: tiempo, atención, devoción, como lo quiera llamar. Te vas a preocupar por el bienestar de esa persona más que nadie (M, 29).

Un compromiso mutuo indisoluble donde está presente el respeto (F, 38).

Un compromiso de respeto mutuo, de comprensión, de amor de buena comunicación de fidelidad y de ayudarnos entre todas las cosas que envuelven el hogar (M, 60).

Por otra parte, entre los participantes existe el entendido de que el compromiso es un acuerdo mutuo y voluntario entre los miembros de la pareja, que entraña una diversidad de expectativas sobre la unión, como vemos en los ejemplos siguientes:

El compromiso en una relación de pareja es el acuerdo voluntario de ambos para enfrentar oportunidades y retos con el fin de enriquecer la unión (M, 46).

Actitud voluntaria hacia la otra persona con el fin de lograr las metas y objetivos establecidos por la pareja, sin importar razones ni circunstancias durante la vida del matrimonio (F, 24).

Creo que el compromiso debe ser mutuo, que haya entrega en la relación y el deseo de que funcione para lograr el éxito; claro, esto debe ser de ambos (F, 45).

Llegar a acuerdos en forma voluntaria. Se identifican elementos comunes, aunque no son iguales; se comparten los comunes y se cultivan los no iguales, manteniendo así un balance (M, 48).

Otra característica que los participantes adjudicaron al compromiso fue el factor del tiempo, reconocido como parte de la duración de una relación. Se entiende que existe una estabilidad en la relación, la cual los motiva a mantener el compromiso por un largo tiempo. Como ejemplo de ello, citamos algunas de las frases obtenidas: “Para toda la vida” (F, 45). “Compromiso serio para toda la vida” (F, 51). “Como los diamantes, para siempre” (M, 60). “Ser fiel hasta la muerte” (M, 73).

Es notable el consenso entre los géneros en cuanto a que el compromiso en una relación marital los une. Se trata de un proceso por el cual se relaciona una variedad de emociones que sustenta la estabilidad en la relación.

El compromiso deber ser firme y real para compartir y completar los sueños y metas de ambas personas. Debe existir siempre el amor y respeto para realizar en conjunto el compromiso establecido (F, 35).

Unión de sentimientos, responsabilidades y metas en común; un pacto de amor y confianza (F, 30).

Llegar a acuerdos en forma voluntaria. Se identifican elementos comunes, aunque no iguales; se comparten y cultivan los no iguales, manteniendo así un balance (M, 48).

El compromiso es ser uno con la otra persona (M, 47).

Luego de esto, como un segundo análisis, se establecieron tres subcategorías para el significado de compromiso en las relaciones maritales: 1) compromiso social, 2) compromiso con la pareja y 3) compromiso afectivo. Los participantes consideran el compromiso a través de la combinación de una de dos o más tipologías de él. Los siguientes son ejemplos de narrativas que contienen dos subcategorías: “El compromiso debe ser sagrado, bien sincero. Es la unión de dos personas que se aman y que desean felicidad de uno y el otro para lograr juntos una estabilidad en sus vidas” (compromiso social y de pareja). “Compromiso serio, para siempre, cordial y amable, amoroso, espiritual, comprensivo y tolerante” (compromiso afectivo y pareja). No obstante, predominaron narrativas que manifiestan una sola subcategoría, como el compromiso social referido a la religión o a la costumbre social: “El compromiso tiene que ser familiar, social y religioso” (M, 47). “Para mí es un sacramento y un compromiso ante Dios y ante la sociedad, donde deben estar envueltos los valores y el respeto” (F, 49).

Además, los participantes identificaron una forma de compromiso que atañe sólo a la pareja. En particular, se consideraron aspectos de la organización o funcionalidad del matrimonio como se demuestra en la siguiente expresión: “Preocuparse genuinamente por el bienestar del otro; no se toman decisiones individuales ni perjudiciales hacia el otro. Se basa en respeto mutuo” (F, 29). Asimismo, otro participante comenta: “Llegar a acuerdos en forma voluntaria. Se identifican elementos comunes, aunque no iguales; se comparten y cultivan los no iguales, manteniendo así un balance” (M, 48).

En cuanto al compromiso afectivo, éste se asocia con la expresión de los sentimientos o emociones hacia la pareja: “Sinceridad, unión de dos personas que se aman, deseo de felicidad mutua” (F, 54). “Lealtad, confianza, entrega y comprensión” (M, 22). Por otra parte, en cuanto a lo afectivo, muchas de las personas que participaron enunciaron que el compromiso en el matrimonio es sólo amar a la pareja.

Los participantes reconocieron utilizar estrategias de mantenimiento con el fin de sostener la relación marital estable. Según las respuestas obtenidas, se definieron las siguientes categorías de análisis: 1) participar de

actividades sociales, 2) expresión de afecto, 3) realizar acciones de apoyo o solidaridad y 4) aspectos relacionados con la funcionalidad de la pareja.

Las estrategias de actividades sociales se refieren a los espacios que se intercambian con otros, o bien a alguna actividad que sea socialmente significativa. Entre éstas, se destacan la celebración de los cumpleaños, los aniversarios o los días festivos: “Celebramos aniversario de boda, cumpleaños, padres y madres” (F, 48). “Celebración de aniversario, cumpleaños, salir juntos de fin de semana, planificar juntos las vacaciones y Navidad” (M, 61).

Las más valoradas son las que involucran salir con la pareja, ya sea a bailar, cenar, ir al cine, entre otros. Compartir el tiempo libre de ambos integrantes de la relación como pareja asume una alta significancia, como queda expresado en los ejemplos que siguen:

Ir a comer fuera, hacer compra juntos, preparar su comida favorita con calendarios, celebrar el cumpleaños (F, 32).

Llevarla al cine, comprarle flores, llevarla a comer (M, 27).

Unas vacaciones en un parador, ir a comer a un restaurante y hacer las tareas del hogar juntos (M, 51).

Salir juntos de fin de semana, planificar juntos las vacaciones y Navidad (F, 45).

En cuanto a las estrategias de mantenimiento que muestran afecto, se encontró que los participantes consideran que para sostener una relación estable es importante decir lo que se siente, tanto en forma verbal como no verbal. Algunas de las expresiones afectivas verbales fueron:

Atender los detalles hacia mi esposo, celebrar su cumpleaños preocuparme por su bien, expresar mi amor hacia él con muestras físicas (F, 42).

Decirle que lo amo (F, 30).

Decirle que lo necesito, dar el beso de las buenas noches y por las mañanas, llamarlo para que sepa que pienso en él/ella, reconocer que somos un complemento (F, 25).

Anticipar sus gustos y complacerla; buen humor, bromas que demuestran amor, caricias, besos frecuentes, pero sin empalagar; escucharla atentamente y conversar sobre sus problemas en el trabajo, la familia, las deudas y tratar de compartir juntos en familia, nuestras actividades (M, 65).

Sobre las conductas no verbales adoptadas como estrategias, recurren a escribir cartas o notas de amor en algún lugar de la casa, llamadas o mensajes de texto a lo largo del día; juegos de seducción, coquetearse. Ejemplos:

La coquetería, los juegos, caminar por la orilla de la playa, ir al cine, compartir conmigo en todas las actividades a las cuales ella pueda acompañarme (M, 36).

Tocarle las nalgas, una mirada de ojo a ojo, hacer el amor en distintos lugares (M, 52).

Cartas anónimas, llamadas inesperadas, almuerzo, comprar algún artículo de necesidad antes de que sea mencionado por la pareja (F, 24).

Amarlo, decirle que lo quiero, cuidarlo cuando está enfermo, ser solidaria cuando tiene problemas, sorpresas. Regalos inesperados (F, 45).

En cuanto a las conductas que demuestran solidaridad con la pareja; esto es, acciones que conllevan ayuda, cooperación, apoyo ante una necesidad de la pareja o bien como un gesto espontáneo de apoyo, se recolectaron las siguientes expresiones:

Apoyarlo en todo momento (M, 37).

Interesarme por aspectos de su trabajo; acompañarlo en actividades, aunque no me guste; comprarle obsequios; cocinar y servirle los alimentos que le gustan; piropear cuando se pone algo nuevo (F, 23).

Atender los detalles hacia mi esposo, celebrar su cumpleaños preocuparme por su bien, expresar mi amor hacia él con muestras físicas (F, 42).

Compartir inquietudes (penas y alegrías), disfrutar la cercanía física y emocional, pero a la vez respetando la libertad individual. Acariar y transmitir el sentimiento de que eres único y especial (M, 58).

Asimismo, se hallan aquellas estrategias asociadas con la funcionalidad de la pareja, categoría que apela a la organización, responsabilidad, deberes, roles y aspectos atingentes a la interacción de la pareja. De esta categoría, se consiguieron mayormente las vinculadas con la comunicación con la pareja:

Comunicación amistad, participar en la casa, comprensión (M, 26).

Constante comunicación, tarea compartida, reconocer que somos un complemento, sorprender y tareas familiares (M, 43).

Comunicación, ayuda mutua en el hogar y los niños, cumpleaños y aniversarios, llamadas durante el día para saber cómo está, mucho cariño y amor (F, 39).

Mutuo entendimiento y el diálogo para la solución de problemas (F, 46).

Acerca de las estrategias de mantenimiento practicadas por la pareja, se obtuvo una percepción similar a la expuesta por el propio cónyuge, aunque en menor cantidad; las más socorridas por su pareja son las siguientes: primero, celebración de días festivos: “Celebramos aniversario de boda, cumpleaños, padres y madres” (M, 55). Luego, salir con la pareja en su tiempo libre: “Ir al cine, compartir conmigo en todas las actividades a las cuales ella pueda acompañarme” (M, 36), y en tercer lugar, comunicarse con la pareja: “Comunicación, brindar ayuda, llamadas durante el día para saber cómo está, expresarme mucho cariño y amor” (F, 41).

Otro aspecto considerado en la investigación fue el nivel de importancia de las estrategias que se usan para sostener la relación. En orden de importancia, se identificaron las siguientes: 1) la comunicación, 2) la sexualidad, 3) la solución de problemas, 4) la expresión de sentimientos y emociones, 5) la convivencia, 6) los hijos, 7) las expectativas hacia el

futuro y 8) las redes de apoyo. Mientras que en su percepción acerca de cuáles son relevantes para su pareja, resaltaron las siguientes: 1) salir con la pareja en su tiempo libre, 2) celebrar cumpleaños, 3) celebrar aniversarios, 4) día del(a) padre/madre y 5) hospedarse en hoteles.

En cuanto al indicador de la satisfacción marital, se dedujo que 47.52% admitió sentirse satisfecho con sus matrimonios, 24.71% no lo está y 10% de la gente indicó que se siente regular con su relación. También, se identificó que el compromiso y las estrategias son elementos que favorecen la satisfacción marital, pues les brinda estabilidad en la relación: “Sentirse complementado con la pareja” (M, 27). “Es sentirse seguro” (M, 45). “Me complementa algo” (F, 24). “Es un balance en la relación” (F, 40). “El sentirse completo tanto en aspectos personales como profesionales” (M, 66). “Estar completo en todo” (F, 58).

Cuando la pareja comparte un entendido y acuerdos sobre qué los compromete, y usan múltiples estrategias para mantener su relación, evocan elementos que producen satisfacción marital: “Que cumpla con toda las expectativas” (F, 25). “Sentirme bien y feliz” (F, 36). “Sentirse realizado o a gusto por las cosas que haces o que te hacen” (M, 24). “Estar a gusto en todo momento y confiado” (M, 70). “Sentirse cómodo es también una sensación de plenitud y armonía” (M, 32).

DISCUSIÓN

En general, puede decirse que el compromiso está presente en todas las acciones de los integrantes de la pareja; la forma en como se define lo establece como un elemento significativo para la propia existencia de ésta que le brinda un sentido de pertenencia y de identidad propia.

El compromiso se percibe como un factor que crea conciencia sobre su rol como pareja, donde la relación marital está conformada por dos personas que comparten intimidades y cotidianidades entrelazadas por un compromiso establecido previamente (Nina, 2007; Rusbult *et al.*, 2006).

Es un elemento por medio del cual puede tenerse un acercamiento a su construcción de convivencia, así como otras connotaciones que pueden

verse en sus narrativas: acuerdo mutuo, seriedad, responsabilidad, y el tiempo de duración de la pareja, entre otros.

El compromiso les aporta un sentido de unidad sustentado en la interdependencia que existe entre los componentes de la relación (Adams y Jones, 1999). Los participantes reconocen que el compromiso en el matrimonio parte de la obligación con ese otro u otra. Esto es, las acciones de cualquiera de los protagonistas de la relación dependen del otro, y las acciones de ese otro u otra con la pareja.

Además, las respuestas aportadas por los participantes sustentan la literatura en cuanto a que el compromiso es intencional; sus relatos expresan cómo este factor solidifica y refuerza el vínculo entre los integrantes de la relación (Avelarde, Diaz-Loving y Rivera, 1996; Hendrick, 2004; Levinger, 1996).

También, las narrativas de los participantes reflejan la diversidad de dimensiones atribuidas al compromiso, lo que responde a que es un constructo multidimensional (Adams y Jones, 1999). De esta forma, obtenemos dimensiones que responden a actitudes, sentimientos, emociones, roles, deberes, expectativas y rituales correspondientes a la etapa de vida de la pareja.

Asimismo, sus respuestas se asocian con sentimientos o emociones positivas, que se han desarrollado a lo largo de la relación, y reflejan un involucramiento psicológico. Estos sentimientos o emociones en su conjunto son los que contribuyen a continuar con la relación, creando a través del compromiso una expectativa del futuro de la pareja (Noller y Feeney, 2006).

Otro aspecto que sus respuestas denotan es su estabilidad como matrimonio. Se detectaron elementos de atracción evocadores de ese mundo íntimo de la relación que favorecen la estabilidad; como serían amor, respeto, acuerdo voluntario, algo duradero, lealtad, exclusividad, confianza, responsabilidad y comunicación. Sin embargo, no se obtuvieron elementos de barrera que puedan afectar la relación, contrario a lo recabado por Levinger (1996).

Cabe mencionar que las narrativas expresan dedicación personal con la pareja; la atención que se demuestra responde a una preocupación y

un interés genuino. Expresar afectos y cuidado a la pareja es una de las principales características que sustenta el compromiso (Stanley y Markman, 1992).

Por otra parte, el atributo de seriedad resalta de manera recurrente, lo cual hace suponer que es una dimensión que responde al entorno cultural, debido a que no se localizó en la literatura revisada. La connotación de seriedad está enlazada con el respeto a la relación y a la pareja.

Otro elemento significativo fue el factor de tiempo en cuanto a la continuidad o el futuro de la relación, aspecto que contribuye a la estabilidad emocional. Para los cónyuges, saber que se cuenta con una persona por un tiempo dado crea un sentido de permanencia que los une más íntimamente (Nina, 2004). Este sentido de unidad como pareja proporciona seguridad y confiabilidad sobre la otra persona que integra la relación marital.

También, como en los trabajos de Johnson (1991), se obtuvieron diversas subcategorías sobre el compromiso. Resulta interesante observar que los cónyuges no asumen una sola tipología, sino que sus expresiones están conformadas por la integración de por lo menos dos tipos de compromiso; esto es, social-afectivo, social-pareja o pareja-afectivo. Lo anterior puede entenderse como que el compromiso no es un elemento aislado, sino que responde a diferentes contextos sociales, según el momento histórico-cultural que la pareja viva.

En cuanto a la noción de estrategias de mantenimiento en la relación marital, puede decirse que las respuestas alcanzadas obedecen a los procesos de socialización propios de una cultura occidental, donde se desarrollan actividades correspondientes a una clase social, género y edad. Aniversarios, cumpleaños, día del padre o madre, días festivos, son celebraciones propias de la sociedad. Estos resultados son consistentes con los conseguidos en la literatura (Canary y Stafford, 1994; Canary y Dainton, 2006).

Además, existe el entendido de que realizar estas actividades en un matrimonio será un indicador de su estabilidad como pareja (Dindia y Emmers-Sommer, 2006). Estas estrategias fueron asociadas con la satisfacción marital; es decir, en la medida en que se cumple con las expectativas sociales o individuales, denotará un grado de satisfacción con la pareja.

No obstante, los matrimonios llevan a cabo estrategias propias que ayudan a sostener y mantener en forma estable la relación, al igual que efectuar actividades conjuntas fortalece la relación.

Por la información extraída, puede decirse que las estrategias de mantenimiento cumplen con las tres funciones básicas como expresar afecto, definir la relación y preservarla por medio de actividades coordinadas, lo que cual valida investigaciones anteriores (Canary y Dainton, 2006; Dindia, 2000).

Con la metáfora de las estrategias de mantenimiento, se identificaron varias acciones que ayudan a la estabilidad de la relación como actividades sociales, afectivas o de apoyo a la pareja. Tales estrategias son las que definen la relación (Weigel y Ballard-Reish, 1999). Se realizan acciones con el deseo de estar juntos, debido a que ello produce un nivel de satisfacción.

Entre las estrategias más utilizadas resaltan las que se practican con la pareja. Los integrantes de la relación otorgan un significado al proceso de compartir con su pareja, pues ello brinda un acercamiento psicológico entre ambos cónyuges sobre el mundo íntimo de su matrimonio (Dindia y Baxter, 1987; Dindia, 2000) y crea un sentido de integración, singularidad y exclusividad, en tanto sólo concierne a ellos.

Los participantes enfatizaron otras estrategias como son comunicación, expresión de afecto, solidaridad y funcionalidad; se trata de estrategias constructivas o proactivas (Hendrick, 2004; Noller y Feeney, 2006). Se encontró que estos resultados respaldan los trabajos elaborados por Stafford y Canary (1991) y Dindia (2000), aunque no se obtuvieron estrategias relacionadas con aspectos negativos, como excluir a la pareja en toma de decisiones, evitar comunicarse y asumir conductas inadecuadas.

Se reconoce que las estrategias de mantenimiento poseen un proceso evolutivo en el desarrollo de la relación (Canary y Stafford, 1994). Aunque en este estudio no se consideraron las distintas etapas del matrimonio, destacan estrategias de mantenimiento que responden a cualquier etapa de vida de la relación, lo que las erige como necesarias para mantener a toda pareja. Tal es el caso de las actividades sociales, estrategias que se sostienen por la propia existencia de la pareja (Stafford y Canary, 1991).

En cambio, las estrategias de apoyo o solidaridad con la pareja se presentarán según los múltiples niveles de la etapa en que ésta se halle.

Por otro lado, al reconocer la trascendencia de estas estrategias en su relación, los cónyuges identificaron elementos que contribuyen a su satisfacción marital como son expresiones de afecto, su solidaridad y consideración sobre el otro. Es importante desarrollar estrategias de mantenimiento en las que sólo los cónyuges participen, y las principales son las que se refieren a la intimidad psicológica de la pareja, en la que se dan elementos como comunicación, sexualidad, solución de problemas, expresión de sentimientos y emociones. Estos resultados sustentan los recolectados por Dindia y Baxter (1987).

En cuanto a la percepción sobre las estrategias que la pareja utiliza en la relación, no consideraron que los cónyuges asignen el mismo nivel de importancia a las estrategias que benefician la estabilidad del matrimonio. Al parecer, cuando las expectativas acerca de la vida matrimonial son distintas, estos aspectos pueden afectar la satisfacción marital o a la calidad matrimonial.

Lo anterior puede responder al hecho de que menos de la mitad de los matrimonios se sienten insatisfechos con su relación matrimonial, por lo que es esencial establecer bien los entendidos y acuerdos acerca de los elementos que provocan satisfacción en la relación matrimonial.

La vida conyugal es un proceso de construcción dinámico que evoluciona con el paso del tiempo. Es primordial reconocer que la pareja construye sus realidades en un cambio permanente en un lapso que puede ser analizado desde diferentes tipologías de matrimonio. Según el tipo de éste en que se encuentren, las vivencias responderán a los procesos de convivencia y adaptación de la díada. El nivel de compromiso que los cónyuges tengan con su relación marital los motivara a desarrollar diferentes estrategias de mantenimiento. El compromiso y las estrategias de mantenimiento que se definan ofrecerán un sentido de continuidad a la relación, de estabilidad y de satisfacción marital.

Ante la pregunta, “¿qué los mantiene juntos?”, ciertamente, puede decirse que en la relación marital se dan dos ejes centrales: el compromiso y

las estrategias de mantenimiento que contribuyen a la unidad de la pareja. Por ello, es necesario continuar emprendiendo investigaciones acerca de estas temáticas, tomando en cuenta otros factores como son las etapas del matrimonio, la presencia de los hijos y los conflictos maritales.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. M. y W. Jones (1997). The conceptualization of marital commitment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), pp. 1177-1196.
- y W. H. Jones (1999). *Handbook of Interpersonal Commitment and Relationship Stability*. Nueva York: Academic Plenum Publishers.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ayres, J. (1983). Strategies to maintain relationships: Their identification and perceived usage. *Communication Quarterly*, 31, pp. 62-67.
- Avelarde, P., R. Diaz-Loving y S. Rivera (1996). El compromiso en la pareja. *Psicología Social en México*, VII, pp. 176-181.
- Brehm, S. (1992). *Intimate Relationships*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Brickman, P., C. Dunkel-Schetter y A. Abbey (1987). The development of commitment. En P. Brickman. *Commitment, Conflict and Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 145-221.
- Canary, D. y M. Dainton (2006). Maintaining relationships. En A. Vangelisti y D. Perlman [eds.]. *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 615-636.
- y L. Stafford (1994). Maintaining relationships through strategic and routine interaction. En D. J. Canary y L. Stafford [eds.]. *Communication and Relational Maintenance*. San Diego: Academic Press, pp. 3-22.
- Diaz-Loving, R. (1999). *Antología psicosocial de la pareja*. México: AMEPSO.
- Dindia, K. (2000). Relational maintenance, En C. Hendrick y S. Hendrick [eds.]. *Close Relationships: a Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publication, pp. 287-299.
- y L. Baxter (1987). Strategies for maintaining and repairing marital relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, pp. 143-158.
- y T. Emmers-Sommer (2006). What partners do to maintain their close relationships? En Noller, P. y J. Feeney [eds.]. *Close Relationships: Functions, Forms and Processes*. Nueva York: Psychology Press, pp. 305-324.

- Gottman, J. (2000). *Why Marriages Succeed or Fail*. Nueva York: Simon y Shutter.
- Hendrick C. y S. Hendrick [eds.] (2000). *Close Relationships: a Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Hendrick, S. (2004). *Understanding Close Relationships*. Boston: Pearson Education.
- Huston, T. (2000). The social ecology of marriage and other intimate unions. *Journal of Marriage and Family*, 62, pp. 298-320.
- Johnson, M. P. (1991). Commitment to personal relationships. En W. Jones y D. Perlman [eds.]. *Advances in Personal Relationships: Volume 3*. Londres: Jessica Kingsley, pp. 117-143.
- (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *Sociological Quarterly*, 14, pp. 395-406.
- Kaplan, R. E. (1975). Maintain interpersonal relationships: A bipolar theory. *Interpersonal Development*, 6, pp. 106-119.
- Kelley, H. (1983). Love and commitment in close relationships. En H. Kelley. *Close Relationships*. Nueva York: Freeman and company, pp. 265-314.
- Kelley, H. y J. W. Thibaut (1978). *Interpersonal Relations: a Theory of Interdependence*. Nueva York: John Wiley.
- Knapp, M. L. y E. H. Taylor (1994). Commitment and its communication in romantic relationships. En Weber, A. L y Harvey, J. H. [eds.], *Perspectives on Close Relationships*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, pp. 153-175.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Levinger, G. (1996). Comprometerse en una relación: el papel del deber, la atracción y las barreras. *Psicología Contemporánea*, 3(1), pp. 30-39.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Nueva York: Harper y Row.
- Nina, R. (2008). Proyecto de investigación: procesos psicosociales de la relación marital. Manuscrito. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- (2007). ¿Que nos mantiene juntos? La construcción del compromiso y estrategias de mantenimiento en la relación de pareja. *XXXI Congreso Interamericano de Psicología*. Ciudad de México: México.
- (2004). Los procesos psicosociales de la relación marital, en el Simposio: Diversas Metodologías en el Abordaje de la Relaciones de Pareja. *Primer Congreso regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*, Guatemala.
- Noller, P. y A. Feeney (2006). *Close Relationships: Functions, Forms and Processes*. Nueva York: Psychology Press.
- Rojas, E. (1997). *El amor inteligente*. Argentina: Planeta.

- Rusbult, C. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology, 16*, pp. 172-186.
- (1983). A longitudinal test of the investment model: the development of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social, 45*, pp. 101-117.
- , M. Coolsen, J. Kirchner, J. Clarke (2006). Commitment. En A. Vangelisti y D. Perlman [eds.]. *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 615-636.
- Stanley, S. (2005). *The Power of Commitment*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stanley, S. M. y H. J. Markman (1992). Assessing commitment in personal relationships. *Journal of Marriage and Family, 54*, pp. 595-608.
- y S. W. Whitton (2002). Communication, conflict and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. *Family Process, 41*, pp. 659-675.
- Stafford, L. y D. J. Canary (1991). Maintenance strategies and romantic relationship type, gender, and relational characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, pp. 217-242.
- Surra, C. y T. Houston (1987). Mate selection as a social transition. En D. Perlman y S. Duck. *Intimate relationships*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vangelisti, A. y D. Perlman (2006). *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Weigel, D. y D. Ballard-Reish (1999). How couples maintain marriages: a closer look at self and spouse influences upon the use of maintenance behaviors in marriages. *Family Relations, 48*, pp. 263-269.

Consejo mexicano de psicoanálisis y psicoterapia, A.C.

Código ético de psicoanalistas y psicoterapeutas

Aprobado en el II Encuentro Interinstitucional sobre Ética, realizado por el Consejo Mexicano de Psicoanálisis y Psicoterapia, A. C., el 20 de mayo de 1995.

Definiciones

Psicoanálisis: 1) Es un método de investigación de lo inconsciente; 2) un método psicoterapéutico interpretativo de lo inconsciente, con el cual se promueve la reedición de la conflictiva nuclear del paciente o usuario mediante la relación transferencial con el psicoanalista y de cuya elaboración se pretende promover el cambio intrapsíquico profundo y el desarrollo de la personalidad normal y patológica; 3) un cuerpo de teorías psicológicas sobre el desarrollo de la personalidad normal y patológica.

Psicoanalista: Quien ejerce en las tres líneas mencionadas en la definición anterior.

Psicoterapia: Es un método de intervención psicológica para problemas de naturaleza intra e interpersonal en el cual el especialista calificado establece deliberadamente una relación profesional, utilizando recursos psicológicos de diversa índole, que derivan de distintas corrientes psicológicas, con el propósito de: 1) inhibir, disminuir o suprimir el sufrimiento psíquico; 2) modificar patrones relacionales y de comportamiento; y 3) promover el desarrollo y bienestar del individuo, la familia y la comunidad.

Psicoterapeuta: Es un especialista en salud mental cuya formación y práctica clínica lo capacitan para ejercer dentro de un marco teórico-con-

ceptual que le permite evaluar la demanda, elaborar las estrategias de intervención y ejecutarlas, siempre al servicio exclusivo de los solicitantes.

Paciente, usuario o solicitante: Es el demandante de ayuda psicoterapéutica profesional quien recibe los servicios solicitados por sí mismo o por medio de una persona responsable. Los servicios terapéuticos se agrupan en individual grupal, para niños, adolescentes, adultos, parejas y familia.

Formación: 1) Los psicoanalistas y psicoterapeutas deben poseer los conocimientos necesarios sobre las teorías y técnicas de sus respectivas especialidades y disciplinas relacionadas, para entender al ser humano tanto en estado de salud como de enfermedad; 2) teniendo como eje referencial los conocimientos anteriores, psicoanalistas y psicoterapeutas deberán ser capaces de entrevistar, diagnosticar y brindar el tratamiento específico. Con base en dichos conocimientos, podrán también analizar e intervenir en demandas no terapéuticas —de prevención, capacitación, consultoría, etcétera—. 3) Esta formación especializada es posterior a la obtención de, cuando menos, una licenciatura; requiere un mínimo de tres años de psicoanálisis personal; el mismo número de años de seminarios de formación, que incluyen mínimamente dos seminarios teórico-técnicos y dos seminarios clínicos por semana, así como 200 horas de supervisión de la práctica clínica.

Deberes de psicoanalistas y psicoterapeutas en la práctica clínica

- Ser veraz en la explicitación de su formación como especialista y en cuanto a su(s) pertenencia(s) societaria(s).
- Respetar los derechos del paciente como lo establecen estos lineamientos.
- Respetar rigurosamente los valores, ideología, cultura, religión, afiliaciones políticas e institucionales de los pacientes y usuarios.

- Mantener una actitud neutral, no seductora, ni incestuosa, sadomasoquista, adoctrinadora o psicopática en la relación con el paciente o usuario.
- Explicitar con claridad los términos del encuadre de la práctica clínica (frecuencia, horarios, honorarios, fechas de pago, cargos por faltas y vacaciones, etc.) y cumplir responsablemente los parámetros establecidos (puntualidad, asistencia, etc.).
- Plantear con honestidad los resultados que pueden esperarse y cuáles son imposibles de lograr en la relación clínica, sin generar ni fomentar falsas expectativas en quienes lo consultan.
- Comprometerse a recibir del solicitante de los servicios exclusivamente el pago de sus honorarios sin buscar ni aceptar favores sexuales, familiares, sociales, publicitarios, laborales, financieros, lealtades societarias, etcétera.
- Resguardar el secreto profesional ante propios y extraños.
- Esforzarse por una actualización permanente en su especialidad.
- Velar por que su salud física y psíquica sean las necesarias para el ejercicio adecuado de la especialidad y estar abierto a las sugerencias al respecto por parte de sus colegas.

Deberes de psicoanalistas y psicoterapeutas en la docencia, la investigación y las relaciones interinstitucionales

DOCENCIA

- Procurar la formación de sus alumnos, facilitándoles la reflexión crítica y circulación teórico-clínica, sin pretender dirigirlos ni sólo transmitirles información.
- Evidenciar su postura personal frente a los temas planeados, abriendo la discusión y mostrando la pluralidad del campo teórico sin bloquear la posibilidad de otras lecturas críticas.
- Explicitar las repercusiones éticas de los temas objeto de estudio y velar por su reflexión y discusión rigurosas.

- Velar por que la enseñanza clínico-técnica sea impartida por docentes que se hayan analizado.
- Mostrar en su enseñanza el espectro de las posturas existentes en el ámbito internacional y las modalidades de su inscripción en México.
- Evitar el partidismo institucional.
- Respetar los lineamientos y principios de responsabilidad de la práctica clínica en su función docente, sin abusar de su posición de autoridad.

INVESTIGACIÓN

- Respetar la dimensión ética de su trabajo de investigación, en cuanto a los factores humanos y en relación con el secreto profesional.
- Solicitar de los pacientes o de sus responsables legales el consentimiento formal para cualquier revelación pública de su material clínico. Estará obligado a disponer del permiso del usuario o paciente para utilizar su material en todo tipo de comunicación científica, de investigación, docencia o difusión (prestaciones científicas, publicaciones, etc.) y a mantener en todo caso el anonimato del paciente.
- Respetar la pluralidad de las corrientes psicoanalíticas y psicoterapéuticas, aceptando que su propia lectura no constituye la verdad, sino una de las tantas posturas posibles sobre un tema.
- Evitar procedimientos o intervenciones que pongan en riesgo la salud de los pacientes o usuarios.
- Citar y copiar las obras ajenas apropiadamente, evitando cualquier plagio de las ideas o conceptos de otros.

RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

- Respetar los términos del *Acta constitutiva* del Consejo, que rige la vida interinstitucional y las eventuales reglamentaciones y acuerdos a que se lleguen.

- Conocer y respetar las diferencias de concepciones teórico-clínicas, que hacen la especificidad de las asociaciones afiliadas.
- Aportar sus conocimientos a la evaluación, diagnóstico y planeación de estrategias metodológicas de solución de los diferentes problemas sociales.
- Participar en la realización de programas educativos, informativos y preventivos que se dirijan a la comunidad.

Derechos y deberes de los pacientes o usuarios

DERECHOS

- Elegir libremente a su psicoanalista o psicoterapeuta.
- Conocer las certificaciones de su psicoanalista o psicoterapeuta y sus credenciales institucionales.
- Recibir explicación suficiente de en qué consiste su tratamiento y las estrategias terapéuticas, desde el encuadre hasta la terminación.
- Establecer condiciones claras sobre el tiempo (duración, frecuencia, horario, periodos vacacionales, etc.), honorarios (monto y forma de pago) y el esfuerzo requerido, así como al respeto de estos términos, sin cambios arbitrarios durante el periodo de la intervención.
- El secreto profesional sobre su material.
- No responder a solicitudes de algún intercambio extraterapéutico (servicios, préstamos, etc.) por parte del psicoanalista, psicoterapeuta o alguna institución.
- Aceptar o no que su material sea aplicado con fines de investigación, docencia o difusión, lo que en todo caso se hará salvaguardando su identidad y únicamente cuando él lo autorice.
- Recibir un trato neutral, sin actitudes seductoras, agresivas, incestuosas o adoctrinadoras por parte del psicoterapeuta o psicoanalista.
- Suspender la intervención y solicitar la valoración de la misma por otro profesional en cualquier momento.

- Denunciar ante los cuerpos profesionales, la existencia de faltas a las normas éticas establecidas.

DEBERES

- Cumplir las condiciones explícitas del contrato que acepta.
- El compromiso de asistir, colaborar y pagar los servicios.
- Respetar la confidencialidad sobre el material terapéutico, particularmente en el caso de grupos.

DERECHOS DE PSICOANALISTAS Y PSICOTERAPEUTAS

- Velar por su bienestar, salud y calidad de vida.
- Obtener del trabajo en la práctica de la especialidad los beneficios y satisfacciones inherentes a su realización personal y al mantenimiento de un nivel y calidad de vida conforme a sus aspiraciones personales, convicciones sociopolíticas e intereses científicos.
- Proteger su práctica clínica, rehusándose a ver pacientes y no ejercer cuando no se den las condiciones de trato profesional necesarias.
- Exhibir sus títulos, grados, diplomas, constancias de actualización y certificaciones.
- Representar y promover ante las autoridades competentes la defensa gremial de sus especialidades y velar por su prestigio.
- Recibir advertencia y apoyo de sus colegas sobre condiciones personales de vida que puedan repercutir en su trabajo profesional.
- Informar a la asociación correspondiente de la existencia de terapias en situaciones difíciles o especiales, que repercutan en su trabajo profesional, con el fin de promover su rescate y proporcionarle apoyo.
- Participar en actividades societarias y comunitarias.
- Reanalizarse con el especialista de su elección, independientemente de filiaciones societarias y modalidad terapéutica.
- Supervisar, interconsultar y formar grupos de estudio hetero-institucionales para mejorar su práctica clínica.

reseña

Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza

María Angélica Alucema Molina

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ [COORD.], (2009)

Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza.

México: Plaza y Valdés, 300 pp.

Antes de reseñar la valiosa publicación que coordinó Miguel Ángel Campos Hernández, *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, editado por Plaza y Valdés, en 2009, México (ISBN 978-607-402-120-2), quiero expresar que, al leer los artículos ahí contenidos, acudieron a mí recuerdos del comienzo de esta línea de investigación, hace ya 20 años, cuando el Dr. Campos me invitó a participar en ella junto con la Dra. Gaspar. Conocí el modelo de análisis proposicional (MAP) por medio de numerosas sesiones de trabajo, en las que aprendí acerca de tal modelo, y he experimentado sus bondades; también, he sido testigo de sus aportaciones, en especial en la construcción del conocimiento científico —de forma particular en el aula— y su aporte al mejoramiento de las estrategias didácticas para lograrlo.

La reseña de este libro sigue la misma secuencia en que se indexaron los diferentes artículos. Siguiendo al Dr. Campos, en el primer trabajo se presentan aspectos teóricos para abordar la relación entre los procesos discursivos y cognoscitivos; los tres siguientes analizan el discurso y la

MARÍA ANGÉLICA ALUCEMA MOLINA. Programa de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular, Dirección General Académica, Universidad Intercontinental, [malucema@uic.edu.mx; maalucema@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre 2011, pp. 229-240.

Fecha de recepción: 2 de junio de 2011 | Fecha de aceptación: 24 de junio de 2011.

organización conceptual que construyen estudiantes en tres distintos contextos educativos utilizando el MAP. Los siguientes tres trabajos presentan diversas características del discurso involucrado en el proceso de enseñanza como parte de las estrategias docentes, así como propuestas para integrarlo al proceso. Los dos últimos abordan, por un lado, las características de un sistema de evaluación de conocimiento complejo, mientras que por otro, el último presenta una propuesta de enseñanza integral basada en el modelo de educación científica y tecnológica.

DISCURSO Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Los autores Miguel Ángel Campos y Sara Gaspar plantean y discuten teorías sobre el discurso y su relación con los procesos cognoscitivos que complementan las bases teórico-metodológicas del MAP, publicado en 1996, en su versión clásica, y en 2005, en su versión más moderna. Sostienen que el enfoque que caracteriza el discurso va más allá de la estructura interna del lenguaje verbal en forma oral o escrita, ya que confiere gran importancia a las presuposiciones (significados implícitos) y a las referencias (contexto), enfatizando su uso social en contextos interactivos. Así, el lenguaje contiene elementos lingüísticos o expresiones que refieren a construcciones ideacionales de los hablantes en un contexto conceptual acorde con la teoría representacional del discurso. Proponen el análisis composicional como una base constructiva del lenguaje. Refieren y caracterizan como elementos del discurso su estructura, el análisis lexical, el significado, el contexto y uso social.

Más adelante, introducen el discurso y el significado lógico. Plantean la necesidad de identificación de la forma lógica de los componentes y conglomerados discursivos, como una modalidad del carácter cognoscitivo del procesamiento lingüístico, desde una perspectiva representacional, y resaltan el proceso de interpretación como fundamental, ya que, desde el punto de vista lógico, es una ampliación descriptiva o explicativa para la clarificación y comprensión del objeto temático; constituyen, además, la base del conocimiento formal.

En seguida, explican de los procesos cognoscitivos que subyacen al discurso. Sostienen que el lenguaje permite comunicar conocimientos, creencias y opiniones mediante enunciados proposicionales y no sólo es un vehículo comunicativo, sino también un elemento importante de los procesos cognoscitivos de comprensión, interpretación y producción de representaciones acerca del ámbito social y la realidad en general. Por lo tanto, la asignación de significados o interpretación (perspectiva lingüística) y la ampliación conceptual-descriptivo-explicativa (perspectiva lógica) es un proceso complejo que involucra diversas habilidades cognoscitivas integradas y la organización de estos elementos en procesos específicos de razonamiento.

Finalmente, se refieren a las bondades de la integración del análisis semántico del discurso y los procesos cognoscitivos para entender el lenguaje verbal, oral o escrito como un elemento relevante en la construcción de conocimiento; el contenido lógico del discurso como fundamental en la construcción discursiva y el carácter contextual del procesamiento discursivo-cognoscitivo. Describen las implicaciones de las bases teóricas ofrecidas en este trabajo para la investigación en el contexto educativo a partir del MAP como una alternativa metodológica que integra aspectos lógico-conceptuales y epistemológicos, además de aspectos de procesamiento cognoscitivo como habilidades lógicas, de razonamiento, conceptuales y lingüísticas. Abordan las implicaciones para la enseñanza enfocadas a proveer las condiciones mínimas de interacción discursiva que favorezcan el abordaje de conocimiento en todas sus formas, incluso las más complejas, mediante la participación en actividades que hagan posible tanto la interacción como la discusión en el contexto áulico.

CONCEPTUACIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El trabajo de Sara Gaspar abre la discusión acerca de las posibilidades metodológicas sistemáticas de análisis de estructuras discursivas en relación directa con la conceptualización de la investigación educativa mediante el MAP.

La autora parte de estudios previos sobre conceptualización que reportan un diferencial epistemológico entre las organizaciones conceptuales producidas por estudiantes de diferentes disciplinas y niveles educativos. Se basa en que el conocimiento conceptual y argumentativo aprendido se integra por nociones categoriales interconectadas lógicamente. Su forma básica como organización conceptual articula significados y se construye, cognoscitiva y lingüísticamente, por medio de nociones analíticas y pistas episódicas; de este modo, se plantean afirmaciones que refieren objetos o procesos.

Presenta un estudio en estudiantes de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Metodológicamente, emplea los elementos profundidad, amplitud y especificidad de un discurso dado, y el MAP como un método interpretativo de análisis del discurso.

Usó la modalidad de evaluación “análisis de estructuras CRC” para determinar la calidad del discurso en estudio, de acuerdo con los elementos epistemológicos del criterio.

Exhibe resultados del análisis de los textos de estudiantes en nivel individual y grupal. Encuentra evidencias de que los alumnos muestran una baja referencia sobre la conceptualización de investigación educativa como proceso.

En cuanto a la estructura proposicional referida a la conceptualización criterio, los estudiantes revelan muy pocas referencias al contenido epistemológicamente estructurado, lo que implica un bajo nivel de calidad epistemológica, aunque se nota que las generaciones más recientes presentan mayor referencia al criterio. Del mismo modo, el grado académico (maestría y doctorado) tiene una gran incidencia en la calidad del contenido discursivo-conceptual, como también el campo profesional (pedagogo o no) y el género (femenino); estar elaborando o no una tesis no indica una incidencia positiva.

Para concluir, la autora llama la atención acerca de una conceptualización más amplia e integral en los estudiantes de posgrado para fortalecer la formación metodológica en el ámbito de la investigación educativa y del ejercicio profesional de los egresados.

EL INTERÉS MATEMÁTICO Y LAS ORGANIZACIONES CONCEPTUALES
DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA SOBRE EL CONCEPTO DE PERÍMETRO

En el siguiente trabajo, Graciela Hernández nos introduce en el mundo del aprendizaje de las matemáticas y plantea una pregunta referida particularmente a los niños: ¿por qué es importante aprender matemáticas? Describe la preocupación de la escuela por la falta de habilidades matemáticas y los diversos problemas que la enseñanza de las matemáticas enfrenta. Como antecedentes, toma el Plan y Programa de Estudios vigente (1993). Alude a trabajos en los que los alumnos muestran poca confianza en sus logros académicos, una desesperanza aprendida hacia el resultado del desempeño escolar, una falta de atención al estudio y una aversión hacia las matemáticas. Refiere que las investigaciones sobre aprendizaje se han centrado en aspectos externos al estudiante y pocas veces se abordan los endógenos.

El trabajo expone un análisis realizado al estudiar el interés que educandos de primaria manifiestan y su relación con la organización lógico-conceptual en matemática referida al concepto de perímetro. Se advierte una cierta debilidad en la fundamentación teórica acerca del tema “interés”, planteado como uno de los elementos relevantes del trabajo, no así en la conceptualización de aprendizaje, ya que el estudio está basado teórica y metodológicamente en el MAP.

En los aspectos metodológicos vinculados con la categoría “interés”, plantea la observación directa de las actividades que se desarrollan en el aula a través de la descripción narrativa, con el fin de dar cuenta de la interacción profesor-alumno-conocimiento-motivación e interés. Establece una descripción amplia del lugar y no señala el tiempo de la observación. De ésta se desprende una categorización de los estudiantes que estima su nivel de interés hacia las matemáticas, lo cual fue corroborado por los propios profesores que impartían la clase.

Muestra los resultados del análisis empleando el MAP y refiere que al aplicar la posprueba no hay un cambio significativo en el tipo de organización lógico conceptual y sólo se observa un mínimo cambio en la calidad

de los conceptos utilizados. Lo atribuye a la práctica cotidiana del aula (actividades cognitivas pasivas por parte de los alumnos y en un ambiente escolar de bullicio y plática).

Por último, la autora ofrece conclusiones que aluden al profesor y su concepción de las matemáticas y el requerimiento de que cuestione su propia práctica docente. No se observan consideraciones que aborden de manera directa la relación existente entre el interés matemático y las organizaciones conceptuales de los alumnos de primaria, como nos promete en el título.

COMPRESIÓN Y USO DE PRUEBAS DE HIPÓTESIS

Las autoras Patricia Balderas y Ana María Vázquez nos presentan un estudio que analiza la comprensión de conceptos relacionados con el tema “prueba de hipótesis”, mediante el análisis del significado de los conceptos y la organización conceptual que manifiestan estudiantes participantes de las licenciaturas en Ingeniería y en Estadística.

Las bases teóricas del trabajo están en la propuesta de marco teórico de Wild y Pfannkuch para estudiar el pensamiento estadístico y explican el pensamiento del investigador por medio de cuatro dimensiones que operan a la vez.

La metodología planteada contempla el uso de dos instrumentos distintos: mapas conceptuales que completaron estudiantes de la licenciatura en Estadística de la Universidad de Granada, y respuestas a cuestionarios por parte de alumnos de la licenciatura en Ingeniería en Computación de la UNAM.

Las respuestas obtenidas con ambos instrumentos fueron sometidas al análisis discursivo planteado por el MAP y se empleó como referente criterio las respuestas de los docentes que participaron en la investigación, en los dos casos. Aunque este análisis recurre al uso de dos instrumentos en distintos contextos y culturas, el discursivo planteado por el MAP permite la convergencia de los resultados. Se utilizaron las clasificaciones de las organizaciones conceptuales, como los marcos nocional, referencial o conceptual.

Basándose en estos marcos clasificatorios del MAP, las autoras reportan un mejor desempeño en los estudiantes de estadística al completar mapas que al construirlos, si bien ninguno logró ubicarse en marco conceptual. Los alumnos de ingeniería sólo se situaron en marco nocional.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PRESENTES EN EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE QUÍMICA ORGÁNICA

Las autoras María Gabriela Lorenzo y Alejandra María Rossi señalan que el propósito de este trabajo fue reconocer las estrategias comunicativas usadas en el aula en el discurso de profesores universitarios de ciencias, cuando introducen nueva información. En específico, se propusieron definir categorías para analizar este tipo particular de discurso docente y, adicionalmente, describir las estrategias discursivas y los enlaces retóricos que regulan la interacción.

Ambas investigadoras manejan el modelo propuesto por Sánchez, quien concibe la explicación como un proceso interactivo entre las explicaciones anteriores del profesor (lo dado) y la nueva información que se introduce durante la clase (lo nuevo). Reconocen tres niveles en cuanto a la organización y articulación del discurso. Otro aspecto que consideran para el análisis del discurso es la evaluación que constata hasta qué punto los contenidos presentados son compartidos y permiten la presentación de nueva información.

Según indican, la química posee un cuerpo de conocimientos complejos de elevado nivel de abstracción, principalmente por el uso de modelos, a lo que se suma que apela a un conjunto de estrategias y métodos útiles para la operación teórica y práctica de las sustancias químicas.

El estudio se realiza en las carreras de Farmacia y Bioquímica. Los participantes de éste fueron docentes universitarios de química orgánica.

Los resultados revelan que el total de los docentes analizados se caracterizan por una distribución mayoritariamente expositiva, empleando un lenguaje objetivo para la presentación de los contenidos.

Concluyen que reconocen dos aspectos clave en la enseñanza y aprendizaje de la química: la relevancia del lenguaje químico y los diversos

sistemas de representación simbólica del lenguaje químico, con una alta densidad de vocabulario técnico específico y preciso.

El uso y variedad de recursos se relaciona con la experiencia y formación pedagógica de los docentes, además de la disciplinar. Por último, admiten la importancia de las estrategias de los expertos como insumo para la formación y capacitación docente.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PETROLÓGICO EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA

Los autores Rita Angulo y Óscar Talavera dan a conocer un estudio de una de las disciplinas de la Geología: la Petrología. La problemática se centra en el proceso de transformación del contenido científico de esta disciplina cuando se aplica el proceso de reformulación a contenido educativo en la universidad.

Se enfocan en la estructura conceptual sobre la cual los profesores apoyan sus reflexiones para seleccionar el conocimiento petrológico que reformulan con fines de enseñanza como una primera etapa de su investigación y dejan la forma de enseñanza para una segunda etapa.

En este estudio, el propósito es exponer la estructura conceptual científica de la petrología (ECC) desde la perspectiva de docentes investigadores expertos, así como docentes de nivel universitario.

La metodología aplicada es cualitativa y pretende comprender procesos más que explicarlos causalmente. Se utiliza el método de análisis del discurso diseñado *ad hoc* para el discurso geológico por Angulo.

Las preguntas del cuestionario derivan del uso de las categorías epistémicas de Gowin y su herramienta heurística “V”.

Concluyen que la utilidad de la herramienta ECC de la petrología está limitada por la vigencia del conocimiento científico y por el proceso de representación, por lo que debe ser actualizada de acuerdo con los avances y descubrimientos de la disciplina.

LOS SEMINARIOS EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA. UN ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES Y LOS NIVELES COGNOSCITIVOS DE LAS PREGUNTAS

El estudio de Iris Xóchitl Galicia tiene el propósito de indagar sobre el acontecer en las aulas donde se enseña psicología e identificar cuáles son las actividades que se desarrollan, en especial en el seminario que se imparte en la carrera de Psicología en la FES Iztacala. Incluye datos de otras escuelas de psicología, tomando en cuenta las características de los alumnos, las prácticas docentes y las preguntas como generadoras de conocimiento en el intercambio entre profesores y estudiantes.

Describe con amplitud trabajos antecedentes sobre las características del contexto familiar de los alumnos, las condiciones académicas de ingreso a la carrera, las características de las competencias lectoras y las estrategias de aprendizaje mostradas.

El objetivo es investigar primero las preguntas planteadas por los docentes y en la participación de estudiantes, como un elemento importante en la construcción del conocimiento, y además considerar sus funciones y el nivel de la demanda cognitiva de las mismas.

Los resultados obtenidos apuntan hacia una forma similar de impartir la clase por parte de los docentes, aunque algunos se basan más en textos y otros se apoyan en resúmenes, cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Exponen que las preguntas de aplicación tuvieron escasa frecuencia al igual que las de ejemplificación de conceptos. Se observa que el profesor integra adecuadamente todos los elementos constitutivos de los conceptos. Se encuentra una escasa frecuencia de preguntas con un nivel cognitivo alto y sólo se mostraron niveles de comprensión y análisis. Las preguntas con niveles de síntesis y evaluación fueron muy escasas. Se sugiere diseñar estrategias que posibiliten a los docentes formular más frecuentemente preguntas de nivel alto para desarrollar en los alumnos sus habilidades de análisis, síntesis y evaluación de la información proporcionada por textos y recibida en clase en la conducción de seminarios universitarios.

¿QUÉ INFLUYE EN EL LOGRO OBTENIDO POR EL SUSTENTANTE EN UN EXAMEN DE EGRESO EN PEDAGOGÍA?

Sandra Castañeda y Aldo Bazán manifiestan consideraciones interesantes acerca de su línea de investigación y la de numerosos estudios previos sobre evaluaciones de egreso de nivel universitario.

Refieren que —según estudios previos de Castañeda— en las evaluaciones de egreso del nivel universitario usualmente han encontrado que los exámenes evalúan cientos de conceptos, procedimientos y otros componentes curriculares de manera atomizada y aislados unos de otros.

El marco de trabajo propuesto maneja el análisis funcional de desempeños críticos de la ejecución esperada en el dominio del conocimiento evaluado (macroestructura de la medición) en términos de la naturaleza y relevancia de lo que se desea medir (dimensiones por ser evaluadas). A partir de la identificación de la macroestructura de evaluación, se usa un análisis cognitivo de tareas (ACT) para identificar los microcomponentes.

El objetivo del estudio es examinar efectos de las demandas de operaciones cognitivas y de los campos de conocimiento solicitado en los ítems sobre el conocimiento construido durante el proceso de responder un examen objetivo de egreso de las licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Educación en Ceneval.

Se muestran y discuten los resultados conseguidos y destacan: el nivel de escolaridad de los padres y el promedio de calificaciones, que influyeron directa y significativamente en la proporción global de aciertos, y “Aplicar conocimientos”, que requiere el uso de conocimientos teóricos y técnicos y combinados. No se encontró la misma validación de los logros de los sustentantes en la comprensión de conocimientos declarativos, procedimentales y estratégicos y muy pocos de los logros en la resolución de problemas.

Al final, los autores plantean que la evidencia generada en este análisis muestra la necesidad de revisar los constructos utilizados y afinar sus medidas para hacer más transparente los logros de los sustentantes. Del mismo modo, apuntan que éstas pueden ser importantes para los cons-

tructores de exámenes de agencias evaluadoras, de manera que le den confianza en sus medidas, particularmente en México.

LA EDUCACIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DE EDUCADORES INFANTILES EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

Martha Hortensia Arana reúne los resultados de la investigación “Estrategias de educación científica y tecnológica para el proceso de formación de educadores infantiles” en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con la finalidad de formular estrategias de educación científico-tecnológica para el proceso de formación integral de los futuros maestros.

El problema de investigación está centrado en las siguientes preguntas: ¿Qué imagen de ciencia y tecnología subyace en el proceso de formación profesional de los educadores y pedagogos infantiles? ¿Qué características debe tener la educación científica y tecnológica para su formación integral del educador y pedagogo infantil? ¿Qué estrategias de educación deben diseñarse?

El fundamento teórico y metodológico del estudio se sustentó en los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS), dado el enfoque integral, crítico y social que aportan al conocimiento. Se describen antecedentes y características del modelo.

La investigación se desarrolló en tres etapas que mostraron datos que permitieron la caracterización de las imágenes de profesores y estudiantes de educación infantil sobre la ciencia, la tecnología, la investigación y la educación científica y tecnológica.

Se construyó un modelo que llamaron educación científico-tecnológica a partir de ese diagnóstico y de las características identificadas; por último, se diseñaron estrategias de educación científica y tecnológica desde un enfoque CTS, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora concluye sobre la importancia de la divulgación del tema y resalta su impacto en la formación integral de los educadores infantiles, así como en el rediseño curricular de sus programas académicos, en especial, en la incorporación de rasgos de formación al perfil profesional,

como una disposición favorable hacia la innovación, el descubrimiento, la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje permanente; la contribución a la asimilación de la ciencia y la tecnología con el desarrollo de la cultura, el modo y la calidad de vida, con el uso adecuado de los avances en la vida cotidiana y el desarrollo de actitudes participativas y de trabajo en grupo, todo lo cual aporta al cambio educativo y social propuestas que considero valiosas en cualquier nivel educativo y en cualquier disciplina.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones a nuestra Redacción:

Los textos propuestos deberán abordar temas diversos en los campos de la psicología y la educación, y serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 y 4450 | correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

INSTRUCCIONES PARA PUBLICAR

Con más de veinte años de permanencia en el ámbito académico, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de sus artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

En consonancia con las políticas de la *American Psychological Association* (APA): Sólo se aceptan textos inéditos. “Después de publicarse los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que

intenten verificar sus postulados por medio de un análisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación” (Norma 6.25). En específico, los autores de documentos sometidos a las revistas de APA deberán tener sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de tres meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulte abiertamente discrepante, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos
5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
 - a) *Aprobar* el texto para su publicación, tal como está o con pequeñas modificaciones.

- b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como *condición para ser publicado*. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
 - c) *Rechazar* su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo editorial.
 8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
 9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.
 10. Sólo se aceptarán textos en español.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 golpes (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción en inglés.

El texto debe estar en *Times New Roman* 12, a doble espacio; las secciones deben distinguirse claramente. La extensión máxima de los artículos es de 20 cuartillas. De manera obligada, todo original debe presentar, en hoja aparte, el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo, dirección de correo electrónico, domicilio completo y números telefónico y de fax.

FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe consignar su fuente entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Las citas originales en otro idioma deben traducirse al español; si el texto

en el idioma original es imprescindible, puede conservarse y ha de agregarse la traducción.

La bibliografía debe aparecer completa y al final del documento; las obras se ordenarán alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala APA (<http://www.apa.org/>).

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS AUTORES

Los autores que presenten textos para publicación tienen los siguientes derechos:

1. A recibir acuse de recibo por correo electrónico y, de ser necesario, por correo postal.
2. A que la dirección de la revista mantenga el anonimato de su autoría y no difunda su texto, sino exclusivamente para el proceso de evaluación.
3. A formular quejas y reclamaciones mediante correo electrónico, de las que también recibirá acuse de recibo.
4. A recibir una respuesta argumentada sobre la decisión final de los evaluadores.

Los autores tienen las siguientes obligaciones:

1. El envío de su texto supone la lectura y aceptación de las normas editoriales de la revista.
2. Mientras su texto esté en proceso de evaluación, no presentarlo, para su evaluación, a otras revistas.
3. Los autores se comprometen a no publicar su artículo en ninguna otra revista, sea en formato de papel o electrónico, sino hasta concluido el plazo de dos años después de la fecha de su publicación.
4. Los autores cederán los derechos de comunicación pública de su texto para su difusión. Sin embargo, una vez publicados, pueden

hacer uso de ellos, citando el año y el número de la revista en que fue publicado el texto.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato *Word* o *RTF*) a ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo postal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete, idénticas ambas versiones) a la siguiente dirección: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Coordinación de Publicaciones, Insurgentes Sur núms. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, 14420, México, D.F.; tels. 5487 1300 y 5487 1400, ext. 4446.



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre		
Calle y número		
Colonia		Código postal
Ciudad		
Estado		País
Teléfono		Fax
Correo electrónico		
Año al que suscribe		
Orden de pago () (nacional y extranjero)	Giro () (nacional y extranjero)	Cheque personal () (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356